



U LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE DE LISBOA

**(IN)SUCESSO ESCOLAR E SALA DE ESTUDO: O CASO DA ESCOLA BÁSICA  
DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA**

**Mestranda: Zózima Maria Sousa Gonçalves Pestana**

**Orientador: Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra**



DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE

EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

- ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO -

**Lisboa**

**2013**



**Os melhores RUMOS para os Cidadãos da Região**





*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”*

*Luís de Camões*



## AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada.

Ao apoio científico e motivacional do Professor Doutor Manuel André; às colegas do Mestrado da Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, Alda, Ana, Cecília, Marta, Patrícia e Sílvia que nos apoiámos mutuamente em termos emocionais e laborais; aos colegas da Escola - Gonçalo e Luís, pelo apoio na área da informática e na língua inglesa respetivamente; às colegas da Sala de Estudo e à presidente da Escola que permitiram entrevistá-las; aos elementos do conselho executivo que agilizaram os meios para a pesquisa documental.

Também agradeço profundamente aos meus familiares pela compreensão das prolongadas ausências no seio deles.

Por fim, agradeço ao orientador do Mestrado, Professor Doutor Fernando Serra, pelo tempo e apoio que sempre disponibilizou durante toda a dissertação.

A todos eles deixo aqui os meus grandes e sinceros agradecimentos,

Obrigada!



## RESUMO

Nesta dissertação, desenvolvemos um estudo baseado na problemática do (in)sucesso escolar em correlação com a frequência à Sala de Estudo (SE) de uma Escola da capital da Região Autónoma da Madeira - Escola básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG). Destarte, procuramos clarificar a amplitude dos conceitos de insucesso e sucesso escolares baseados em diversas perspetivas de interpretação desenvolvidas por especialistas na área. Seguidamente, elencamos as novas políticas educativas que versam sobre a descentralização que assenta na autonomia das escolas, responsabilizando os seus atores pelos resultados das suas opções organizacionais através do projeto educativo de escola (PEE) de onde discorre como inovação educativa, na escola HBG, o projeto “Sala de Estudo”(SE) em combate ao insucesso escolar.

Especificamente, o público-alvo da nossa investigação corresponde a todos os alunos do 3º ciclo que frequentaram a SE este ano letivo nos 1º e 2º períodos. Caracterizámo-los e confrontámos as respetivas avaliações sumativas do 3º período do ano letivo transato com as avaliações sumativas do 1º e 2º períodos deste ano letivo, de forma a constataremos sobre a eficácia ou não da frequência da SE para a melhoria do insucesso escolar. Os resultados encontrados mostram que a frequência regular à SE da maioria dos alunos foi fraca e que só um número restrito é que a frequentou com razoabilidade, constando preferencialmente os alunos da manhã nesta última categoria e relegando os alunos da tarde para frequências pouco relevantes, refletindo-se esta desconformidade de frequências em rendimentos escolares distintos.

Com vista a consolidarmos o nosso estudo, realizámos entrevistas a professores destacados na SE e à presidente da Escola para apurarmos a perceção destes sobre o impacto e a eficácia da SE na melhoria do insucesso escolar. A análise de conteúdo das respostas aponta que, no cômputo geral, os professores manifestavam, por um lado, uma atitude desfavorável face ao impacto da SE na melhoria do insucesso escolar já que os alunos com classificações negativas não afluíam basicamente à SE e, por outro lado, favorável à melhoria do sucesso uma vez que os alunos mais dedicados a assuntos escolares compareciam regularmente. Não obstante, os inquiridos criam nas potencialidades da SE no combate ao insucesso escolar.

As conclusões, aferidas com base estatística, revelaram que a SE tem um impacto deficitário no combate ao insucesso escolar em virtude da escassa afluência repetida dos alunos e a sua frequência não garante eficácia linear: melhoria das avaliações escolares dos alunos.

## ABSTRACT

For this dissertation we developed a study based on the problematic of school success or failure, in correlation to the attendance of a Study Room (SR) of a school in the capital of the Autonomous Region of Madeira, “Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr Horácio Bento de Gouveia” (HBG). Thus, we tried to clarify the amplitude of the concepts of school failure and success based on a diversity of perspectives developed by specialists in this field. Then we listed the new educational policies about the decentralization, which are based on the autonomy of schools, and this way we held its actors responsible for the results of their organizational options, through the School Educational Project (PEE in Portuguese), where we can find, as educational innovation at HBG, the project “Study Room” (SR), in order to combat school failure.

More specifically, the target public of this investigation are all students of Third Cycle (3º Ciclo) who attended the Study Room during this school year and during the first and second terms. We characterized them and compared their assessment for the third term of the last school year, with the summative assessment of the first and second terms of this school year, so that we could find the real efficacy or not, of attending the SR in order to improve school failure. The results show that regular attendance of the SR for the majority of the students was very weak, and only a restricted number of students attended it reasonably. These were mainly students from morning classes. The attendance of afternoon classes was not very relevant. This disconformity was obviously reflected on different school results.

In order to consolidate this study, we interviewed teachers who worked in the SR, as well as the school director, so that we could have their point of view on the efficacy of the attendance of the SR in the improvement of school results. The analysis of the contents of the enquiry shows that, in general, teachers on the one hand, showed a negative attitude on the impact of the SR towards the success of students saying that students with a negative assessment did not usually attend the SR. On the other hand, the public accepted the idea that the results were good, due to the fact that more dedicated students would attend it in a more regular basis. Nevertheless, the enquired believed in the possibility of the SR contributing to combat school failure.

Conclusions measured and based on the statistics showed that the SR has had a deficit impact on the combat against school failure, due to the repetitive scarce affluence of students, and its attendance does not guaranty direct efficiency: better school assessment of students.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
SIGLAS .....	XI
LISTA DE FIGURAS .....	XIII
LISTA DE TABELAS .....	XV
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR E O PAPEL DAS ESCOLAS .....	7
1. O problema do insucesso e do abandono escolar.....	7
1.1. Insucesso e abandono escolar nas teorias meritocrática, culturista e de reprodução cultural e social .....	8
1.2. Fatores do insucesso escolar .....	9
1.3. Políticas educativas de enquadramento do combate ao insucesso e abandono escolares: descentralização e autonomia .....	13
1.4. Algumas iniciativas inovadoras de combate ao insucesso e abandono centradas na organização escolar .....	18
CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....	27
1. Opções metodológicas de fundo .....	27
2. Técnicas de recolha - documental e entrevista - e tratamento de informação .....	29
2.1. Recolha documental .....	30
2.2. Entrevista .....	31
2.3. Tratamento da informação .....	33
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	37
1. Caracterização da Escola .....	38
1.1. Caracterização da Sala de Estudo.....	42
2. Caracterização dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo .....	46
3. A avaliação da eficácia e do impacto da Sala de Estudo.....	56

3.1. Os resultados dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo .....	56
3.1.1. Correlação da frequência da Sala de Estudo e os resultados escolares dos alunos	56
3.1.2. Perfil dos grupos de rendimento escolar: grupo que melhorou/ grupo que manteve / grupo que piorou .....	57
3.2. As opiniões dos professores responsáveis pela Sala de Estudo .....	63
3.3. Discussão ou interpretação dos resultados.....	68
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES .....	79
BIBLIOGRAFIA .....	89
ANEXOS.....	97

## SIGLAS

AEO - Apoio Escolar Online

CERI - Centro para Investigação e Inovação do Ensino

CNE - Conselho Nacional de Educação

DRE - Direção Regional de Educação

DRIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT – Diretor da Turma

HBG - Horácio Bento de Gouveia

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE - Plano Anual de Escola

PEE - Projeto Educativo de Escola

PMS - Programa Mais Sucesso

QI – Coeficiente de Inteligência

RAM - Região Autónoma da Madeira

RI - Regulamento Interno

SBM - *School Based Management*

SE - Sala de Estudo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## LISTA DE FIGURAS

Figura III-1. Escola básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia Fonte: HBG...	38
Figura III-2. Horácio Bento de Gouveia (1901-1983) Fonte: <a href="http://www.hbg.pt">www.hbg.pt</a> .....	39
Figura III-3. Localização da Escola HBG Fonte: <a href="http://www.hbg.pt">www.hbg.pt</a> .....	40
Figura III-4. Sala de Estudo .....	42
Figura III-5. Documentos que versam sobre a SE Fonte: Produção própria.....	42
Figura III-6. Idade dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo nos 1.º e 2.º períodos.....	46
Figura III-7. Anos de escolaridade dos alunos do 3º ciclo que frequentaram a Sala de Estudo .....	47
Figura III-8. Género dos alunos frequentadores da Sala de Estudo.....	47
Figura III-9. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno .....	48
Figura III-10. Sexo e turno dos alunos frequentadores da Sala de Estudo .....	48
Figura III-11. Grau de frequência da Sala de Estudo pelos alunos nos 1º e 2º períodos .....	49
Figura III-12. Grau de frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno .....	50
Figura III-13. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno e nível socioeconómico .....	50
Figura III-14. Grau de frequência dos alunos do 7ºano à Sala de Estudo por turno.....	51
Figura III-15. Frequência dos alunos do 7ºano à Sala de Estudo por sexo .....	52
Figura III-16. Frequência dos alunos do 7ºano à Sala de Estudo por turno e nível socioeconómico .....	53
Figura III-17. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por horário escolar.....	54
Figura III-18. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por idade.....	57
Figura III-19. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por ano de escolaridade .....	58
Figura III-20. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por sexo.....	58
Figura III-21. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por grau de frequência .....	59
Figura III-22. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por turno.....	60
Figura III-23. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por turno no 7ºano	60
Figura III-24. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por nível socioeconómico .....	61
Figura III-25. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por atividade participada na Sala de Estudo.....	62



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes na entrevista.....	33
Tabela 2. Grau de participação dos alunos em atividades na Sala de Estudo .....	53
Tabela 3: Correlação entre a evolução das classificações dos alunos e a frequência à Sala de Estudo.....	56
Tabela 4. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por horário escolar da Sala de Estudo .....	61





## INTRODUÇÃO

O sucesso e o insucesso escolares constituem hoje um dos assuntos mais relevantes na vida dos pais, dos alunos, dos professores e das políticas educativas. Estas temáticas não tiveram ao longo do tempo a mesma proeminência. Até aos anos cinquenta, verificámos que apenas quem tinha condições monetárias favoráveis poderia ingressar na escola, sendo que, na maioria dos casos, os jovens começavam a vida laboral muito cedo, de forma a poderem ajudar as famílias (Benavente, 1991). Todavia, a partir dos anos sessenta/setenta, o sistema educativo procurou criar uma democratização escolar, ou seja, permitir que todos pudessem ter acesso à escola, isto devido à escassa taxa de alfabetização que se verificava nos jovens. Esta primeira etapa quantitativa que pretendia que todos entrassem na escola dá lugar a uma segunda etapa qualitativa que pretende que cada um saia da escola preparado para, na vida ativa, ir realizando o seu próprio desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento de todos. Começa-se a exigir às escolas, por razões económicas e igualitárias, formas de garantir o sucesso escolar de todos os alunos. Nos anos sessenta é criada a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) que faz parte o CERI (Centro para Investigação e Inovação do Ensino) que considerava que o desenvolvimento do sistema educativo era determinante para o desenvolvimento económico.

Ao auferir o elevado número de abandonos escolares por parte dos alunos e da incapacidade dos mesmos para atingir os objetivos propostos pelas escolas, nos anos oitenta/noventa, o sistema educativo entregou-se a um novo desafio – o de promover o sucesso escolar, procurando melhorar a qualidade do ensino (Noronha & Noronha, 1991). O combate ao insucesso escolar e a persistência do sistema educativo em descobrir as melhores estratégias que colmatam este mesmo insucesso têm sido imensos (Ministério de Educação, 1998).

Temos hoje duas histórias que dialeticamente se vão encontrando e desencontrando: a escola (de quantidade) para todos e a melhor educação (de qualidade) para cada um. Paralelamente, assiste-se à evolução das políticas educativas onde se valorizam os resultados escolares (sucesso escolar) através da valorização da avaliação externa, bem como da avaliação das escolas e dos professores, nomeadamente em função do insucesso e abandono escolares.

Estamos perante uma conceção de educação legitimada pela ideologia de mercado. A administração escolar é produzida como extensão da administração empresarial segundo o modo de produção capitalista ao privilegiar o enfoque da organização do trabalho na escola

para obter o máximo de eficácia e eficiência, apresentando-se como um dos importantes fatores no combate ao insucesso escolar (Russo, 2004). Em Portugal, deu-se a aprovação destas tendências da administração escolar atentas ao mercado tendo por base uma política neoliberal. Miguel Russo (2004) acrescenta que a perspetiva neoliberal da educação que acentua os valores da concorrência e competição sofre críticas das pedagogias que questionam o projeto de escola elaborado à luz da sociedade capitalista “o projeto de escola produzido pela sociedade capitalista, que envolveu desde a sua dimensão curricular e metodológica até a forma de sua organização e gestão” (p.31). Lima (1995) clarifica a este propósito que a transposição das ideias do setor privado para o serviço público de educação pode ser perniciosa, pois pode conduzir a um conceito do cidadão como utente, cliente ou consumidor, e assim não promover a cidadania, a participação e a emancipação do mesmo. Efetivamente, dá-se a transição, ainda em curso, do paradigma da empresa para o paradigma da especificidade da escola das correntes progressistas da pedagogia (Russo, 2004). Procura-se escolas eficazes, capazes de produzir sucesso escolar, conquanto este sucesso possa depender de muitos fatores e na ótica de Leite (2009, p.39) são várias as condicionantes como a “organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adotados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias, todos eles têm importância”. A mesma autora (*Ibidem*) complementa o seu pensamento e refere que “as escolas, sozinhas, não conseguem mudar, embora as escolas têm uma grande responsabilidade neste assunto. Barroso (1995a) advoga que a escola é uma organização social onde coabitam pessoas, é uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos.

Destarte, a escola pressupõe uma atenção à vida dos alunos no seio das suas famílias de modo a propiciar espaços em que se desenvolva o processo ensino/aprendizagem àqueles alunos com acompanhamento familiar deficiente relativamente a assuntos escolares. A este propósito, Maria do Carmo Clímaco do Ministério de Educação (1992) adotou como referência os autores Lavine e Lazotte (1990) que sublinham como um dos fatores mais consistentes e correlacionáveis para a afirmação das escolas eficazes a “implementação de soluções organizacionais facilitadoras da aprendizagem” que passa pela diversificação dos espaços de ensino, visando o combate ao insucesso e abandono escolares. Um dispositivo organizacional deste tipo foi implementado na Escola HBG sob a designação de Sala de Estudo (SE). A SE, concebida e implementada no ano letivo de 2009-2010, foi apresentada no ano letivo seguinte, pelo então eleito conselho executivo, como um dos projetos a ter continuidade. É um espaço dotado de materiais convencionais e informáticos e vocacionado

para o apoio de complemento educativo dos alunos pelos professores de várias áreas de docência que acompanham e apoiam os discentes na realização dos trabalhos escolares. De acordo com o regimento da SE e com o plano anual de escola (PAE) ([www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)), a SE apresenta como objetivos/finalidades a atingir:

Favorecer o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo ou em grupo; promover a ocupação dos tempos escolares em atividades pedagógicas; criar mecanismo de apoio ao estudo; promover um papel ativo dos alunos na resolução dos seus problemas de aprendizagem e no esclarecimento de dúvidas; desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade pessoal e social.

E como atividades a desenvolver:

Realização de trabalhos de casa; estudo individual ou em grupo; apoio individualizado ou em grupo, com caráter transitório; realização de trabalhos de grupo; esclarecimento de dúvidas com o apoio do professor; realização de pesquisa bibliográfica e informática; elaboração de trabalhos em suporte informático.

Chegamos, assim, à pergunta de partida: “Que eficácia e que impacto tem a SE na promoção do sucesso escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico na Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG)?” e para a qual iremos tentar encontrar resposta no decorrer da nossa investigação. A Escola em estudo procura, através deste projeto SE, combater o insucesso escolar - enunciado como problemática no seu projeto educativo. Portanto, a dinâmica organizacional da Escola conferida pela autonomia das escolas decorrente das políticas educativas vigentes é uma variável a ter em conta para o sucesso da Escola.

Definido o grande objetivo – avaliar a eficácia da SE e o respetivo impacto na redução do insucesso escolar junto dos alunos do 3º ciclo do ensino básico - procuraremos responder aos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG) e a Sala de Estudo (SE), quanto às suas características organizacionais globais;
- Conhecer as características dos alunos que frequentaram a SE nos 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013);

- Relacionar a frequência dos alunos à SE com as respetivas avaliações sumativas;
- Refletir sobre as perceções dos professores sobre a eficácia e o impacto da SE no combate ao insucesso escolar.

Usámos duas técnicas como metodologia de abordagem: quantitativa onde utilizámos a coleta e a análise de dados com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento; e qualitativa em que usámos a coleta de dados através da pesquisa documental e da entrevista e, através da análise documental e de conteúdo, entendermos melhor a problemática em questão.

Feito então o preâmbulo introdutório, passamos a apresentar o porquê deste estudo. Iniciámo-lo, a partir da constatação, como elemento integrante do corpo docente da SE, de um número elevado de alunos que recorre a este espaço. Em segundo lugar, estando o referido projeto enquadrado no programa do conselho executivo que exerce funções atuais e, por isso, no penúltimo ano do seu quadriénio de existência, será profícuo contribuir como pesquisa que oferece o conhecimento mais fundo das variáveis: (in)sucesso escolar e frequência da SE. De salientar que este projeto foi incluído formalmente no mandato em curso da Escola, consta do projeto educativo da escola (PEE), documento que reflete a sua identidade, apontando como problemática da Escola o “insucesso escolar significativo sobretudo nos 6º e 7º anos”, tendo várias estratégias /atividades delineadas para a melhoria do sucesso escolar, debruçando-se a nossa pesquisa sobre uma delas: “Sala de Estudo” circunscrita aos alunos do 3º ciclo, já que, este ano letivo, o 2º ciclo disponibiliza de apoio ao estudo dentro da sala de aula.

Desta feita, caracterizámos em termos globais a Escola HBG e a SE enquanto estruturas organizacionais; apurámos todos os alunos do 3º ciclo que frequentaram a SE, nos 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013), caracterizando-os de acordo com o ano de escolaridade, o sexo, a idade, a turma, o turno, o nível socioeconómico dos pais, o número de frequências à SE, as atividades desenvolvidas na SE, o horário de frequência à SE e a média da avaliação sumativa do 3º período do ano letivo transato (2011-2012) bem como a média das avaliações dos 1º e 2º períodos do ano letivo em curso; relacionámos a frequência dos alunos à SE com as respetivas evoluções das avaliações de 2012 para 2013 com base no estudo de coeficiente de correlação de Pearson. Concomitantemente, realizámos entrevistas a professores da SE, bem como à sua coordenadora e à presidente da Escola a fim de conhecermos a perceção destes sobre a eficácia e o impacto da SE na melhoria do insucesso escolar da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG) e que será caracterizada em pormenor no capítulo III.

Sentimos que é essencial abordar e aprofundar mais este recurso oferecido pela Escola HBG e estamos conscientes de que só com uma integração entre a teoria e a prática poderemos avaliar melhor o projeto SE, de modo a garantir condições para que possa colmatar o insucesso escolar e desenvolver mais sucesso escolar para todos os alunos do 3º ciclo. Por último, surgirão ideias ou recomendações para o futuro funcionamento deste projeto.



# **CAPÍTULO I: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR E O PAPEL DAS ESCOLAS**

## **1. O problema do insucesso e do abandono escolar**

O interesse pelo sucesso escolar e pelo insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era até então do foro individual, passou subitamente a um problema sob o ponto de vista social. A culpa do insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não foi capaz de fazer com que tivessem êxito. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais (Fontes, 2012). Existe um grande interesse por parte da sociedade em atender o processo de aprendizagem, sucesso e insucesso escolar, já que eles estão fortemente relacionados ao desenvolvimento económico e social dos indivíduos e das nações (Felício, 2008).

Iturra (1990, p.14) afirma que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os estudos”. Este autor, no decorrer das suas investigações e com base na opinião dos docentes estudados, refere que existem duas razões para o fenómeno do insucesso, sendo, por um lado, a existência de um desinteresse dos discentes no processo de aprendizagem e um elevado grau de expectativa que os seus progenitores têm sobre eles. Por outro lado, Iturra advoga que o insucesso escolar dos alunos se deve à não existência de meios para ensinar e à falta de orientação pedagógica adequada. Iturra (1990, p.15) resume estas duas razões com a seguinte afirmação: “(...) ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar”.

Na ótica de Benavente (1990), o insucesso escolar é mais abrangente, pois pressupõe a existência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões da aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece nomeadamente entre a escola e a realidade em que os alunos vivem, entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social, e entre as aspirações, normas e valores de família e as exigidas pela escola.

Segundo Martins (1993, p.10), o insucesso escolar pode ser analisado numa dupla atitude: o facto de os alunos não atingirem as metas (fim de ciclos), traduzindo-se, na prática, “pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar” e, numa perspetiva mais ampla, o insucesso escolar consiste numa “(...) (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação desses fatores com as necessidades do sistema social (particularmente político, cultural e económico)”.

Sabemos que os efeitos negativos dos veredictos escolares que agem como estigmatizações no círculo vicioso do fracasso ou da exclusão social são sanções negativas, sobretudo, se se aplicam a adolescentes. Quaisquer que tenham sido as circunstâncias que os levaram a sair ou a abandonar a escola, sendo não escolarizadas ou com níveis escolares desvalorizados, as oportunidades que se lhes oferecem de encontrar trabalho são diminutas ou inexistentes.

### **1.1. Insucesso e abandono escolar nas teorias meritocrática, culturista e de reprodução cultural e social**

Martins (1993, p.12) citando Forquin (1988) afirma que na teoria meritocrática, a escola era e tende a ser “descrita como um lugar neutro e onde eram criadas condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (QI), o qual se devia ao património genético do aluno”. Nesta perspetiva, o insucesso é atribuído à matriz individual do aluno, a causas patológicas e psicológicas.

A teoria culturista (ou *handicap* sociocultural) que aparece no final dos anos sessenta, explica o sucesso/insucesso pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola.

De acordo Martins, em 1993, nesta teoria se relaciona o insucesso escolar com as condições de certas classes menos favorecidas, reconhecendo que os alunos, provenientes destes meios dominados pela falta de recursos, materiais e culturais, não são portadores de um nível cultural desejável que lhes permita competir com os outros grupos. Consequentemente, pode afirmar-se que “daqui decorre a imputação do insucesso ao meio familiar do aluno, já que os pais, para além de incultos, transmitem a sua situação aos filhos, não lhes inculcando as aspirações e expetativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais” (p.12).



As teorias meritocrática e culturista defendem uma escola com condições de acesso e sucesso a todos. A verdade é que a diferenciação humana, social e cultural, não sendo considerada atentamente, torna-se difícil, segundo estas perspetivas, à instituição democrática assegurar as mesmas condições e oportunidades para todos. As teorias da reprodução cultural e social e da nova sociologia de educação criticam as teorias meritocrática e culturista, alegando, de acordo Martins (1993, p.13), que a escola “como instituição que mais não faz que selecionar os indivíduos, segundo critérios e por mecanismos que lhes são próprios e reproduzir as estruturas sociais classistas”. Nesta perspetiva, o insucesso escolar relaciona-se com os conteúdos curriculares, com o tipo de ensino, com os processos de avaliação, com a origem social dos alunos e com a relação do contexto escolar com o contexto social.

Durante a década de setenta, a problematização desta teoria permitiu que a análise do insucesso escolar se deixasse de concentrar unicamente na relação escola/meio, voltando o seu interesse para os mecanismos que se desenvolvem e operam no interior da própria escola, questionando as suas próprias práticas. Passa a realçar-se a necessidade da diferenciação pedagógica, evidenciando o carácter ativo da escola na produção de (in)sucesso. Destarte, o sucesso é visto como resultado de um investimento da própria escola nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-las às necessidades da diversidade dos discentes que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos de modo a transpor algum determinismo fatalista da teoria culturista.

Existem variadíssimos fatores que influenciam o (in)sucesso na aprendizagem dos alunos. Estes podem ser fatores sociais, fatores derivados das políticas educativas ou, ainda, fatores relacionados com variáveis pessoais dos alunos (Dias, 2010).

## **1.2. Fatores do insucesso escolar**

### *1.2.1. Condições socioeconómicas*

De acordo Cherkaoui (1986), citado por Martins (1993, p.13), todos os trabalhos empíricos realizados, em Portugal ou em outros países, apontam a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso.

Os alunos provenientes de meios dominados pela falta de recursos, materiais e culturais, não são portadores de um nível cultural desejável que lhe permita competir com os outros grupos, condicionando o sucesso escolar. Martins (1993, p.13) advoga:

são os grupos étnicos que maior taxas de insucesso apresentam, a maioria não cumpre sequer a escolaridade obrigatória, seguindo-se, por ordem decrescente das taxas de insucesso, os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados de serviço, patrões, quadros médios e, por último, os filhos de quadros superiores e profissões liberais.

Martins (1993) sugere que as condições socioeconómicas parecem fundamentar o insucesso como más condições habitacionais não propiciam hábitos culturais e de estudo conforme exigências do sistema de ensino, a não satisfação das necessidades básicas ao nível da alimentação racional, de vestuário, de espaço e de conforto e o não acesso aos bens de cultura.

Acresce ainda que a falta de rendimento familiar pode levar os filhos a trabalhar, de forma precoce, obrigando-os a abandonar a escola. Consequentemente, estas famílias economicamente desfavorecidas não só não conseguem suportar as despesas escolares, como são culturalmente incapazes de estimular os seus educandos para a educação e aprendizagem escolares.

### *1.2.2. Políticas educativas*

O insucesso escolar pode também ser encarado como um problema de política educativa e social. Existem duas perspetivas diferentes da escola, as que afirmam que todo o indivíduo tem igual acesso à educação e as que, pelo contrário, veem a escola como instrumento de manutenção e até de agravamento social.

De acordo com Formosinho (1987), citado por Martins (1993, p.15), currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de conhecimentos e dos períodos de avaliação. Há, assim, estandardização nas práticas escolares com forças centrípetas para uma abstração que é a noção do “aluno médio”, “cultura e conhecimentos médios”.

Neste sentido, o nível sociocultural associado à organização curricular das escolas parece constituir para Martins (1993, p.15) um vetor dos mais responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos e manter à distância a concretização da escola democrática, uma vez que “(...) a escola democrática, ao pretender ser lugar de uniformização, introduz currículos universais, conotados com o perfil médio de aluno e privilegiando um saber clássico, geral e enciclopédico, isto é, propõe objetivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas que são os alunos que as frequentam”.

### *1.2.3. Género*

A investigação na área sugere também que o insucesso esteja associado ao género. Segundo Dal'Igna (2007) as meninas apresentam melhores resultados escolares e este rendimento superior pode ser justificado pelo seu maior interesse, atenção e esforço. A explicação para as diferenças de rendimento escolar entre meninos e meninas atribui às meninas – que aprendem desde cedo a serem bem comportadas, organizadas, disciplinadas e obedientes - uma capacidade maior de adaptação à escola e além disso amadurecem mais cedo. Já os meninos teriam maior dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados, desorganizados, daí o seu baixo desempenho escolar. Silva e Silva (1999, p.215) referem no seu estudo que os professores justificam as diferenças de desempenho escolar dos alunos pela percepção de que os “meninos são mais inteligentes, porém indisciplinados, enquanto as meninas são mais atentas e aplicadas, mas menos inteligentes”.

### *1.2.4. Dotes intelectuais*

Tempos houve em que se considerava que a responsabilidade do sucesso/insucesso escolar era imputada exclusivamente ao QI do aluno. Cada aluno tem as suas próprias características as quais, como referiu Piaget, têm influência no ritmo da sua aprendizagem. Para alguns autores, os dotes intelectuais eram geralmente apresentados como o principal fator explicativo das diferenças de rendimento escolar dos alunos. Atualmente, deixaram de ter protagonismo como causa do insucesso escolar, ainda que autores como Formosinho e Fernandes (1991) apontem a existência de aptidões do aluno que podem ser de origem psicossomática (alunos com deficiência) ou de origem intelectual e que contribuem ainda para o insucesso escolar.

### *1.2.5. Métodos de estudo inadequados*

Das muitas tentativas de explicação das dificuldades de aprendizagem, uma das ideias mais persistentes entre os alunos é a de que não sabem como estudar. Na verdade, existem muitos alunos que não sabem para que estudam e como estudar. Segundo Mineiro (2000), citando a opinião de Lemaitre e Maqueré (1986), muitas das dificuldades devem-se a insuficiências metodológicas, originando numerosos insucessos.

### *1.2.6. Dificuldades no domínio da língua materna*

Outro aspeto básico é o domínio da língua materna. O facto de os alunos terem dificuldade de lidar com a sua própria língua materna, conduz ao fracasso em várias disciplinas. Mineiro (2000) refere que toda a criança que manifeste falhas na compreensão da leitura e na expressão escrita, irá refleti-lo em classificações baixas e aproveitamento insuficiente para superar com êxito os anos de escolaridade.

### *1.2.7. Baixo autoconceito*

O autoconceito como enfatizam Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) vem sendo apontado na literatura como um dos influenciadores no aproveitamento escolar, na motivação para o estudo e no comportamento na sala de aula. Valendo-se da interação com o meio, o indivíduo vai construindo a sua noção do “eu”. É um processo lento que se desenvolve nas experiências pessoais e com a relação dos outros ao seu comportamento. As pessoas que influenciam o autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos, como os pais e os professores que na sua maioria exercem controlo sobre ela e cujas opiniões afetam sobre ela.

### *1.2.8. Falta de motivação intrínseca e extrínseca*

A motivação é considerada como um fator determinante no sucesso escolar. Distingue-se a motivação intrínseca da extrínseca. Para Fontaine (1990), a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar. Isto significa que o aluno tem consciência das causas que provocam os seus resultados escolares insuficientes e vai tentar modificar a sua ação incorreta. A ausência da motivação intrínseca pode originar insucesso escolar. Para o mesmo autor, a motivação extrínseca refere-se ao reforço externo ou constrangimentos exteriores para a realização da tarefa que podem provir dos pais, professores ou outros agentes educativos.

### **1.3. Políticas educativas de enquadramento do combate ao insucesso e abandono escolares: descentralização e autonomia**

As políticas educativas acompanharam as políticas de autonomia e descentralização, que, de uma matriz elitista, passou a inclusiva, procurando o sucesso e a qualificação de todos os cidadãos. Este processo de democratização ocorre em Portugal num período tardio e tem tido um papel notável na transformação do tecido educativo.

A descentralização do sistema educativo e a autonomia das escolas têm constituído um nó vital das políticas públicas e da investigação educacional, durante o último quarto de século, um pouco por todo o mundo. Esta situação justifica-se com a questão da liberdade e do poder dos diversos atores, no seio das democracias em que a educação tem lugar de destaque. Acrescente-se ainda que as últimas décadas têm sido marcadas por uma tendência crescente de comparação e transnacionalização das políticas educativas, impulsionada por organizações internacionais.

#### *No espaço nacional*

Uma nova etapa na cronologia da organização do sistema educativo inicia-se em 1986 quando é publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86 de 14 de outubro. A LBSE define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A mesma lei define como primeiro objetivo do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

Nesta LBSE, aponta-se para um modelo de organização do Estado assente na descentralização efetiva de poderes, responsabilidades e recursos. A autonomia das escolas é associada às ideias de desconcentração, descentralização e regionalização administrativas, é feita a distinção entre a escola e a comunidade local. Além disso, sugere-se a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os administrativos, a construção de um projeto educativo (a nível da escola) em órgãos onde esteja representada a comunidade educativa. Estes princípios propostos ficaram estabelecidos pelo Decreto-lei nº43/89 de 3 de fevereiro. Decorridos três anos, a autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um projeto

educativo próprio e exerce-se através de competências próprias em vários domínios pretendendo inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada.

Finalmente, em 1998, chega o documento do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio: “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação. Pretende-se transformar as escolas no centro das políticas educativas através de um processo gradual de autonomia, definido como o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados”.

#### *O caso particular da Região Autónoma da Madeira*

Nesta problemática da autonomia e administração e gestão das escolas, a Região Autónoma da Madeira (RAM) legisla em 2000 através do Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M de 31 de janeiro que foi aplicado às escolas básicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário da Região e constitui um passo importante na valorização de cada escola no âmbito do seu projeto educativo, no reforço das competências nos domínios: pedagógico, administrativo, organizacional e financeiro por parte da administração educativa como núcleo estruturante da política da educação. Portanto, a centralidade da escola na sua autonomia, entendida não como um fim em si própria, mas constitui a valorização do papel da escola em prol da melhoria das práticas organizacionais de modo a que estas se reflitam na melhoria das aprendizagens dos alunos. O diploma de 2000 teve alterações em 2006 no Decreto Legislativo nº21/ 2006/M de 21 de junho.

O regime de autonomia das escolas aprovado na RAM pelo Decreto Legislativo nº21/2006, de 21 de junho que altera o Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos de educação e de ensino públicos estipula:

O modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, implementado pelo Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de janeiro, constituiu um passo importante na valorização da cada escola num esforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e

organizacional no quadro do seu projeto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas.

Como justificação à aprovação do Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, que está em vigor atualmente, acrescenta-se:

A experiência colhida determina, no entanto, a melhoria do modelo, consubstanciado nos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores. Neste quadro define-se, de forma clara, e com referência àquela Lei de Bases, o conselho da comunidade educativa como órgão de direção da escola responsável pela definição da sua política, de forma substantiva e não instrumental, privilegiando-se a participação na tomada de decisão em detrimento da participação na execução de decisões tomadas por terceiros (...) assegurando-se que o órgão executivo toma posse e executa as políticas educativas por este delineadas (...). É neste quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspetiva de decidir “com e não sobre”, que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica, princípios estes distintos de meras técnicas de gestão que sublinham a execução das decisões superiormente tomadas por outros.

No Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, diz-se que o reforço dos poderes das Regiões Autónomas foi possível pela revisão da Constituição da República Portuguesa, permitindo “uma matriz regional própria, na senda do previsto no nº3 do artigo 43º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que identifique e valorize as escolas da Região no sistema educativo do todo nacional” Deste modo, a Assembleia Legislativa da Madeira decreta sobre a Autonomia das Escolas, no artigo 3º: “O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (...)”.

A “descentralização dos sistemas educativos e a autonomia das escolas” tem sido o mote das políticas educativas não só em Portugal como um pouco por todo o mundo, “sob a chancela de poderosas instituições internacionais que consideram que a transferência de competências para o nível local pode incrementar eficiência e aprofundar a democracia” (CNE, 2012, p.234). Por outro lado, esta transferência de competências para os atores locais alivia a administração central que passa a centrar-se na avaliação dos resultados obtidos por cada um dos atores que se encontra sob a sua alçada na lógica de eficácia. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2012, a estratégia de autonomia das escolas

enunciada por sucessivos governantes, desde os anos oitenta, tem procurado amenizar a tensão entre estes dois movimentos: numa primeira etapa - as exigências à participação democrática e numa segunda fase - as pressões para a eficácia.

Baseando-se em vários autores e em vários diretores de escolas inquiridos, o CNE (2012, p.35) caracteriza a autonomia das escolas, citando Barroso (1996) de “decretada” e raramente “construída”, isto é, “uma noção de autonomia flexível e diferenciada para cada escola” (*Ibidem*). A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores. Barroso (1996, p.186) advoga que a autonomia da escola não se constrói por decreto, pelo contrário “esta perspetiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas”. No entanto, o CNE considera que, apesar de ainda não haver correspondência dos anseios dos atores, o processo de autonomia das escolas promoveu o “desenvolvimento de organizações escolares com distintas tradições, projetos e dinâmicas, buscando maximizar as suas margens de autonomia” (*Ibidem*). E exemplifica, nomeando a aposta recente das escolas em programas e projetos temáticos, de adesão voluntária, como o “Plano Nacional da Leitura e da Matemática”, clubes entre outros. Estas dinamizações foram na ótica do CNE (2012) um veículo de autonomia das escolas, contribuindo igualmente para a melhoria da qualidade educativa e para a diversificação entre elas, de acordo com os projetos que oferecem aos seus alunos, com vista ao sucesso escolar.

Parafraseando o CNE, podemos concluir que o processo de descentralização e autonomia tem sido ténue à semelhança do processo de modernização do Estado em Portugal. As escolas foram obrigadas, desde os anos noventa, a construir um projeto educativo, um projeto curricular e um plano de atividades próprios e de ser adotado, na viragem do milénio com as necessárias adaptações aos respetivos territórios e populações, mas permanecem muito limitados. “Apenas nas regiões autónomas se consolidou ainda que não tenha resultados satisfatórios no combate ao insucesso e ao abandono escolares” (CNE, 2012, p.238-9).

Tem havido um esforço para tal na RAM. Ainda nesta Região, a “Direção Regional da Educação criou um sítio de Apoio Escolar Online (AEO) para todos os alunos da Região Autónoma da Madeira que frequentam o 3.º ciclo ou secundário, contribuindo para o seu sucesso educativo” (CNE, 2012, p.271). O AEO dispõe de uma plataforma e de uma equipa de docentes que recorre à metodologia de *e-learning*, para proporcionar um apoio extraescolar a todos os alunos da RAM, esperando promover assim a igualdade de oportunidades. Acrescenta-se que “nesta plataforma o aluno poderá, através de *chats*, fóruns e outros



materiais interativos, obter apoio às seguintes disciplinas: língua portuguesa, língua inglesa, matemática, ciências naturais e ciências físico-químicas, no 3º ciclo; português, inglês, biologia e geologia, física e química A e B, matemática A e B e matemática aplicada às ciências sociais, no secundário. Os materiais usados pelos professores da equipa do AEO têm os mais diversos formatos, desde os *Podcast*, Vídeos, Questionários interativos, Conteúdos interativos (*SCORM*), ao *Flash*, *Powerpoint*, *Word* ou PDF”(CNE, 2012, p.272).

Ainda na Região Autónoma da Madeira, a Direção Regional de Recursos Humanos e a Administração Educativa têm vindo a trabalhar um conjunto alargado de informação e documentação orientados para o funcionamento e a organização das escolas no quadro dos modelos jurídicos nacional e regional de autonomia, administração e gestão. Neste âmbito e numa lógica de partilha de conhecimentos, a referida Direção Regional promove fóruns sobre a organização e administração escolar para a recolha de informação e reflexão junto dos atores das organizações educativas sobre as boas práticas organizacionais das respetivas escolas com vista à monitorização e avaliação de projetos, visando a melhoria dos mesmos, tendo em conta, no entanto, que “há especificidades próprias de cada escola, mas também há outras que são transversais e que podem ter efeito multiplicador” (Alves & Morgado, 2012).

A literatura observa a importância da descentralização verificada também no setor privado empresarial ligada a políticas neoliberais onde o privado e o mercado são palavras-chave. Nessa lógica, sugere-se que a gestão complexa das escolas deve seguir também os modelos que são aplicados à gestão no setor privado. Em Portugal, dá-se a aprovação destas tendências da administração escolar atentas ao mercado tendo por base uma política neoliberal. Esta perspetiva neoliberal da educação, que acentua os valores da concorrência e competição é criticada por Barroso (1995a), o qual alerta para os perigos de ser a gestão com um fim em si, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados, não tendo em conta a especificidade das organizações. É o que refere de lógica gestionária, onde “o objetivo é o de aumentar a ‘eficácia’ e a ‘eficiência’ da escola reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correta aplicação dos meios que lhe são distribuídos” (Barroso, 1995b, p.7). Assim este autor refere que a gestão da escola deve ser “uma gestão adequada às características organizativas” (Barroso, 1995a, p.22), pois a escola é uma organização social onde coabitam pessoas, é uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos.

#### **1.4. Algumas iniciativas inovadoras de combate ao insucesso e abandono centradas na organização escolar**

Durante anos, afirmou-se como dominante a tendência para explicar o desempenho dos alunos que dependiam de fatores sociais, como as características individuais e as desigualdades familiares e sociais dos alunos. A escola era considerada como mera organização social que desempenhava uma função mediadora entre o nível macro do sistema de ensino e o nível micro das práticas pedagógicas, afirmando-se como uma ferramenta perpetuadora da estrutura de classes. A literatura científica demonstrava que algumas das escolas obtinham resultados diferentes, nomeadamente no que dizia respeito ao rendimento escolar e ao sucesso dos alunos. Não querendo pôr em causa a influência que os fatores sociais também têm no desempenho e no sucesso dos alunos, a nova atenção tem vindo a ser concedida às organizações escolares.

De acordo N6voa (1992, p.20) 6 no 6mbito do espao escolar que os fatores antes privilegiados devem ser equacionados. Ent6o, esta pode designar-se como a fase de identifica7o do problema. A import6ncia da escola 6 real7ada como fator significativo na diferen7a dos resultados dos alunos, alterando-se o paradigma tradicional alicer7ado na investiga7o sociol6gica (caracter6sticas individuais e desigualdades familiares e sociais dos alunos). O problema seguinte caracterizou-se ent6o pela descri7o de certas institui76es escolares, com recurso metodol6gico a estudos de caso, em que a quest6o essencial era identificar as diferen7as que distinguiram as escolas eficazes das menos eficazes. O principal crit6rio de efic6cia foi um rendimento elevado. Note-se que n6o se pretendia p6r em causa outras metas leg6timas da escola eficaz como: desenvolver a criatividade, a capacidade de resolu7o de problemas, o esp6rito cr6tico e a autonomia.

Contribuiu o “Relat6rio Coleman” (1966) citado em Ven6ncio e Otero (2003, p.43) “que despoletou uma s6rie de rea76es por parte dos investigadores na 6rea das escolas eficazes”, quando lan7a a quest6o: “dada uma popula7o escolar de alunos de um mesmo n6vel socioecon6mico, existem escolas mais capazes do que outras de ensinar os conhecimentos b6sicos?” (*Ibidem*) A resposta afirmativa levava, sem d6vida, a exist6ncia de escolas eficazes. “Existiam provas de que a estrutura da escola, o clima, a forma de lideran7a e o estilo das pr6ticas docentes contribu6am de forma diferenciada para o rendimento dos alunos (...)” (*Ibidem*). Identificado o problema, passou-se 6s investiga76es sobre a escola e o ensino eficazes, considerando efic6cia um rendimento elevado (normalmente a matem6tica e a leitura). Naturalmente que n6o se pretendia p6r em causa outras metas leg6timas da escola

eficaz como o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de análise e síntese, o espírito crítico e a autonomia, a capacidade de análise e síntese, o espírito de cidadania e de tolerância, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

Um dos primeiros e mais citados estudos sobre a eficácia das escolas foi o de Weber, em 1971, referido por Venâncio e Otero (2003, p.44), onde adiantou oito fatores que contribuíam para o êxito escolar. Sumariamente consistia em uma liderança ativa; expectativas elevadas; ambiente ordeiro e agradável de trabalho mediante objetivos de prazer pela aprendizagem e relativa tranquilidade; insistência na aquisição de competência de leitura; avaliações frequentes e rigorosas do progresso do aluno; trabalhos elementares de fonética; instrução individualizada, no sentido da preocupação pelo progresso do aluno; recurso a pessoal de apoio no âmbito da leitura.

Venâncio e Otero, em 2003 (p.47) citam duas investigações realizadas em 1983: a de Purkey e Smith que exploraram extensiva e profundamente as escolas eficazes e as conclusões recaíram novamente em variáveis organizativas e estruturais da escola e a de Rutter que chegou à conclusão de que havia uma relação causal entre os processos da escola e os resultados dos alunos. Assim a adoção de um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que constroem o *ethos* (identidade) da escola potencia o rendimento escolar e uma conduta positiva.

Venâncio e Otero (2003, p.50) advogam que, apesar das inúmeras investigações produzidas desde a década de setenta do século XX, dificilmente se poderá assegurar que exista uma receita segura para a eficácia da escola. Constatam sobre a experiência nestas investigações que testemunha que cada escola possui uma identidade própria que influencia decisivamente os resultados obtidos, com a introdução de fatores de mudança e inovação. Acrescentam que, na verdade, a singularidade multidimensional de cada escola, a composição do seu corpo estudantil, os valores e as expectativas da sua comunidade envolvente e a personalidade única de cada diretor, de cada turma, de cada professor, de cada área e de cada aluno na sua individualidade própria e no apoio que lhes é dado pelos pais pressupõem sempre uma complexidade que pode fazer com que aquilo que num contexto educativo seja um êxito, noutra seja um fracasso.

Atualmente, um dos aspetos considerados importante na criação de escolas eficazes é a coresponsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidade).

De entre a literatura que apresenta sínteses dos estudos das escolas eficazes, Maria do Carmo Clímaco do Ministério da Educação (1992) adotou como referência Levine e Lezotte (1990) para estabelecer os seus próprios parâmetros de análise e auditoria no contexto das escolas portuguesas. Estes autores sublinham os fatores mais consistentes e correlacionáveis com as escolas eficazes, incluindo-se entre eles: o clima e a cultura de escola orientados para o sucesso caracterizados por um ambiente de tranquilidade; incidência na aquisição de competência básica através da gestão do tempo orientado para o apoio a quem mais precisa; avaliação contínua dos alunos ou adequada monitorização do seu sucesso; formação de professores orientada para a prática e centrada no projeto da escola; liderança pedagógica que acompanhe e monitorize pessoalmente as atividades da escola, que invista em conceber e discutir com os outros o modo de realizar projetos de dinamização pedagógica; participação dos pais; implementação de soluções organizacionais facilitadoras da aprendizagem que passa pela diversificação dos espaços de ensino, para melhorar o domínio da língua materna; expectativas e níveis de exigência elevados para os alunos e adultos.

Venâncio e Otero (2003, p.53) recordam:

(...) os responsáveis pelo processo sublinham que estas manifestações dinâmicas de escola derivam da ação das pessoas que nelas trabalham, dependem da “política” de cada escola, da sua cultura e do seu projeto que, por sua vez, estão condicionados pela consciência que todos os que nela trabalham tiverem de si próprios, enquanto instituição.

Canário (1987, p.11) realça que a importância da investigação educativa foca a escola. As decisões tomadas serão mais eficazes se conhecermos melhor a estrutura e a lógica do funcionamento da escola e compreendermos melhor os fenómenos que nela ocorrem. Portanto, a dinâmica organizacional da escola é uma variável a ter em conta para a eficácia da escola.

O insucesso é tanto dos alunos como e passa a ser uma realidade problemática da escola. Logo, a escola deve agir como qualquer organização, para solucioná-lo. Roldão (1999, p.28)) sugere que a escola se questione sobre esta problemática, nomeadamente no âmbito da sua organização para que todos os alunos aprendam na mudança de espaços e tempos em função dos grupos de alunos, na reconceptualização da turma, podendo haver outras estruturas móveis para aprendizagem.

Em Portugal conta-se com iniciativas inovadoras de combate ao insucesso e abandono escolares centradas na organização escolar.

### ***Escolas de Futuro - 130 boas práticas de escolas portuguesas***

Um deles é o intitulado de “Escolas de Futuro” que teve início com um primeiro estudo em parceria com o Ministério da Educação e com a consultora McKinsey & Company que levou à realização de um inquérito aprofundado a 500 escolas e permitiu associar boas práticas de gestão de escolas com resultados superiores. Posteriormente, a EPIS (Empresários pela Inclusão Social) em colaboração com a McKinsey, a Direção-Geral de Recursos Humanos da Educação e o Conselho de Escolas fez um trabalho de fundo que consistiu na realização de entrevistas em profundidade aos presidentes dos conselhos executivos de 29 escolas de todo o país. Destas etapas resultou um manual editado em 2009-*Escolas de Futuro 130 boas práticas de Escolas portuguesas* – da autoria de Álvaro Santos, Ana Bessa, Diogo Pereira, João Mineiro, Luís Dinis e Teolinda Silveira que contém mais de 130 boas práticas nas diferentes áreas de gestão escolar – organização e processos de gestão estratégia, gestão da atividade pedagógica, gestão de áreas e atividades de suporte-explicadas através de aplicações reais e ilustradas pelos boas práticas nestas 29 escolas de todo o país e também através de alguns casos de estudo internacionais comprovados. As *Escolas de Futuro* de Santos *et al.* (2009) alicerçam-se em cinco pilares: novos paradigmas de escola e sala de aula; liderança forte; adequação de “mecânicas de proximidade” por perfil de alunos; inovação nos processos de rotinas; e, ligação escola-empresa.

Quanto ao primeiro pilar: o manual *Escolas de Futuro 130 boas práticas de Escolas portuguesas Futuro* de Santos *et al.* (2009, p.9) fala-nos dos novos paradigmas de escola e sala de estudo, não a nível da arquitetura, equipamento, tecnologia ou conforto, mas ao nível da forma como as pessoas interagem e como se processa a transmissão de conhecimentos e de experiências entre professores, alunos, pais e cidadãos. Este processo deve ser descentralizado, realizado por equipas multidisciplinares que representem todos os atores da escola e da sociedade (universidades e empresas), pois “estes alunos do século XXI já não “cabem” nas escolas e nas salas de aulas onde os pais e professores estudaram” (2009, p.13).

O segundo pilar: liderança forte. As escolas com mais sucesso apresentam qualidade da sua liderança. O referido manual *Futuro* de Santos *et al.* (2009, p.15) refere que o Ministério de Educação deveria investir “na formação, treino e aperfeiçoamentos das equipas de gestão das escolas na dimensão da liderança, que comporta muitas competências-chave”,

como: “*hard skills*”-pensamento estratégico, planejamento; “*accountability*” e prestação de contas; gestão de projetos e inovação; “*soft skills*”-gestão e motivação de equipes, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação de gestão de parcerias...Considera “que todas estas competências são necessárias para se conseguir e influenciar positivamente os recursos humanos envolvidos na atividade de uma escola (...)” (*Ibidem*).

O terceiro pilar: adequação de “mecânicas de proximidade” por perfil de alunos. O modelo pedagógico atual das escolas, incluindo as boas práticas, baseia-se em duas “mecânicas de proximidade” dominantes: a turma e os pequenos grupos das aulas de recuperação e apoio, que já têm aliás uma franca implementação por todo o país. Nota-se, porém, que ao nível dos 2º e 3º ciclos, o insucesso escolar constitui um grupo de risco de exclusão escolar e social, demonstrando que este terceiro pilar não social não é suficiente e porquê? Porque há alunos que não querem (e suas famílias) e têm de ser acompanhados numa mecânica de mediação – capacitação, como os serviços de psicologia e orientação entre outros que têm de evoluir para uma fórmula mais potente e mais visível no tecido escolar. Existem outros alunos que até querem mas não conseguem – estes devem ter um modelo de recuperação de tipo “explicação individual”, uma vez que as aulas de recuperação são insuficientes tal como existem na atualidade (Santos et al., 2009, p.15-16).

O quarto pilar: inovação dos processos e rotinas. Há que incutir organização, disciplina e ordem na lógica de uma casa “arrumada”, sem faltar o carinho e a alegria de alunos, professores e corpo não docente. Os resultados deste trabalho não se notam a curto prazo, pois levam, muitas vezes, décadas a consolidar-se. É considerado o caminho certo para o sucesso escolar (Santos et al., 2009, p.16).

Finalmente o último pilar: ligação escola-empresa onde se encara que a implementação dos 12 anos de escolaridade obrigatória implicará um acréscimo inevitável dos cursos profissionais e consequentemente a ligação das escolas às empresas, cabendo ao Ministério de Educação o papel de catalisador dessas parcerias “para as escolas cria-se a ocasião de aprender com a experiência da empresa” (Santos *et al.*, 2009, p.139).

A nível da gestão escolar, as Escolas do Futuro preconizam três dimensões: gestão da organização e processos estratégicos, atividades pedagógicas e áreas e atividades de suporte. Muitas das escolas visitadas procuram potenciar as suas estruturas e órgãos através da escolha criteriosa das pessoas para os cargos, atendendo às competências que terão de desempenhar. Da observação no terreno daquelas escolas, salienta-se a importância central das estruturas

intermédias de gestão para a implementação com sucesso dos projetos educativos, onde deverá articular-se os departamentos e conselhos de turma para o acompanhamento de alunos e professores. A gestão da escola inclui igualmente a elaboração de instrumentos de gestão como o projeto educativo, o regulamento interno, o projeto curricular de escola e de turma e o plano anual de atividades e orçamento que surgem como documentos vivos partilhados por todos e não como fins em si mesmos.

A nível da segunda dimensão: atividade pedagógica - o desafio das “Escolas de Futuro” das suas chefias de topo e intermédias, considera que a atividade pedagógica assenta em novas geometrias mais adaptadas ao perfil individualizado de cada aluno – família em termos de risco de insucesso escolar. Assim, estas escolas atendem ao impacto dos horários, da continuidade das turmas...Por outro lado, a escola deve investir nos professores, motivando-os, sabendo que a qualidade dos docentes é uma das variáveis que mais afeta o desempenho dos alunos. Deste modo, os professores da mesma área trabalham em conjunto. Ainda há que incluir nos horários dos professores a “explicação” - a possibilidade de acompanharem aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem profundas. Por outro lado, a escola deve partilhar responsabilidades com os pais dos filhos que “servem”.

Na última dimensão da gestão respeitante às áreas e atividades de suporte, as “Escolas de Futuro” atentam ao espaço da escola que se ambiciona cuidado e atrativo, sendo um reflexo do seu projeto educativo. A dinamização da Associação de Pais é também outro desafio que faz aproximar a escola da comunidade, ainda que este projeto considere que se tem de trabalhar mais em prol dele. A escola deve relacionar-se com a autarquia na lógica de aproximação cultura escolar à cultura do meio, criando ocasiões de aprendizagem da escola com as experiências da empresa, promovendo a escola com uma imagem mais positiva.

### ***Programa Mais Sucesso***

Em Portugal, outras escolas ousaram alterar as suas condições organizacionais e educativas, com a intenção de responder aos desafios da escolaridade obrigatória. Destaca-se o “Programa Mais Sucesso” (PMS) referenciado pelo CNE (2011), dizendo:

foi lançado no ano letivo 2009/10 e integra três tipos de projetos pedagógicos concebidos pelas próprias escolas – Turma Mais, Fénix e Híbridos. Enquadrado pelo Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro, este Programa tem como objetivo principal a melhoria dos resultados de aprendizagem e a prevenção do abandono escolar no ensino básico, com base em modelos organizacionais que permitem um apoio mais

personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O Programa envolve cerca de 1% dos estabelecimentos de ensino público do Continente num total de 123, distribuídos pelos três projetos. Esses mesmos projetos incidiram essencialmente sobre um ou dois anos de escolaridade, em particular sobre os alunos do 7ºano e nas disciplinas com mais insucesso (...). Das 123 escolas abrangidas inicialmente, 10% não atingiram as metas contratualizadas para 2009/10, reduzindo, assim, para 114 o número de escolas envolvidas em 2010/2011 (...) O acompanhamento e a avaliação destes projetos estão a cargo de uma comissão de acompanhamento com representantes da DGIDC, das DRE e das escolas mentoras dos projetos Fénix e Turma Mais. O acompanhamento científico é prestado por três instituições de ensino superior (p.76).

### ***Projeto Fénix***

O “Projeto Fénix”, de acordo Nunes e Alves (2012, p.127), apresenta uma operacionalização alicerçada num *design* inovador, cujo principal objetivo é que todos os alunos que entrem no pré-escolar cumpram a escolaridade obrigatória, sem retenções e com o menor número de níveis negativos possível. Os princípios funcionais daquele projeto são o princípio do sucesso plural; o princípio da homogeneidade relativa e o princípio da flexibilidade da organização escolar em termos de currículo e recursos. A autora e grande impulsionadora do Projeto Fénix (Luísa Moreira) aponta:

um conjunto de características operacionais distintivas ao nível da gestão pedagógica e da gestão de recursos, implícitas a esta inovação pedagógica: o agrupamento de alunos em turmas de menor dimensão, relativamente homogéneas quanto às dificuldades de aprendizagem destes (turmas Fénix); os grupos de apoio temporário, que reforçam a homogeneidade quanto à especificidade das dificuldades ou ritmos de aprendizagem dos alunos (os Ninhos); a mobilidade entre turmas Fénix e Ninhos; a gestão flexível do currículo e dos recursos humanos; e o trabalho articulado e cooperativo gerado (*Ibidem*).

Para os autores Ana Nunes e José Matias Alves (2012, p.126), a problemática do insucesso suscita várias reflexões produzidas por organizações internacionais (OCDE) e faz sobressair duas ideias nucleares: a da prevenção, considerando que as dificuldades apresentadas pelos alunos devem ser identificadas o mais cedo possível e intervencionadas imediatamente a um nível pedagógico. Quanto mais precoce for o diagnóstico e mais eficaz a resolução das dificuldades encontradas, tornando-se necessário recorrer a medidas de compensação e recuperação, evitando-se a retenção. A segunda ideia nuclear diz respeito às estratégias pedagógicas mais eficazes para reduzir os níveis de insucesso e para melhoria da



qualidade das aprendizagens, intimidando a eficácia pedagógica da retenção. A lógica destas estratégias assenta numa lógica de trabalho individualizado e diversificado, de maior exigência e de mais apoio orientado para os alunos com dificuldades, o que implica maior mobilização de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos.

### ***Algumas recomendações específicas do Conselho Nacional de Educação***

Achamos oportuno recordar as recomendações do CNE (2011, p.273) sobre a necessidade no combate a atrasos sistemáticos nas escolaridades dos alunos, onde constata que persiste um desfasamento etário dos alunos de escolaridade, evidenciando o recurso persistente à retenção, quando se deveriam agir sobre “o problema de fundo que afeta a sua capacidade de aprendizagem”. É preciso atentar a “outras medidas mais eficazes” que possam agir sobre este problema. O CNE “tem defendido a necessidade de encontrar alternativas para que os alunos trabalhem mais e aprendam mais nas escolas”. Sugere que “esta mudança só será possível com o reforço da formação em exercício dos professores e com maior autonomia das escolas que assim poderão organizar as melhores soluções, apelando a uma intervenção integrada com os recursos da comunidade”. No acompanhamento da situação e evolução de educação em Portugal, o CNE (2012) propõe, apoiado em estudos e recomendações internacionais, designadamente a OCDE, e à semelhança do que acontece noutros sistemas educativos “(...)se privilegie a intervenção educativa e pedagógica aos primeiros sinais de dificuldade, prevenindo a acumulação dos atrasos”(CNE, 2012, p.112).



## CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Dado que a investigação é, como diz Tuckman (1994, p.5), “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” e a investigação empírica “uma investigação onde se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2000, p.19), realizámos, para a viabilização do nosso estudo, uma investigação empírica, recorrendo ao estudo de caso.

### 1. Opções metodológicas de fundo

De acordo com Pardal e Correia (1995, p.23), o estudo de caso é “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso e técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. Sendo o nosso estudo o caso da Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), estamos diante da opção metodológica: o estudo de caso.

O estudo de caso, mesmo na sua versão mais diminuta, envolve sempre alguma complexidade, dado constituir-se sempre, de acordo com Stake (1995), por uma história sem igual e funcionarem sempre em contextos diversos com os quais está intimamente relacionado. Frequentemente associa-se ao estudo de caso um tipo de pesquisa mais fácil, pelo facto de lidar com uma ou poucas unidades. Esta ideia disseminada por Bogdan e Biklen (1994, p.89) que sugerem que investigadores iniciantes comecem a sua aprendizagem de pesquisa por meio de estudos de caso por “serem mais fáceis de realizar”. Tal afirmação, na visão de Alda Mazzotti (2006) escamoteia a complexidade deste tipo de pesquisa, assim como as dificuldades que lhe são inerentes. A mesma autora, citando Yin (1984), caracteriza uma investigação como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenómenos sociais complexos” e “retém características significativas e holísticas de eventos da vida real” (p.645). Reiterando Mazzotti (2006), o estudo de caso, para grandes investigadores nesta área como Yin e Skate, reveste-se de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados.

Na condução de um estudo de caso devemos ter em consideração alguns aspetos, os quais, segundo Dubé e Paré (2003), podem ser repartidos por três grupos: planeamento, que compreende aspetos relacionados com a conceção da pesquisa; recolha de dados, a qual

abrange o processo de recolha de dados; análise de dados, na qual se consideram os aspetos referentes ao processo de análise de dados. Também na perspetiva de Yin (2005, p.54), “um bom pesquisador de estudo de caso deve-se esforçar para desenvolver essa estrutura teórica não importando se o estudo tenha de ser explanatório, descritivo ou exploratório”. Conhecemos as limitações deste método de investigação, como adverte Skate (2005), só serve para compreender o caso investigado e não para compreender outros casos. Corrobora da mesma ideia Yin (2005, p.29) “os estudos de caso (...) são generalizáveis a preposições teóricas, e não a populações ou universos (...) fornecem pouca base para fazer uma generalização científica” ainda que considere possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos a que chama de replicação e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares.

A nossa pesquisa assume o tipo de investigação descritivo correlacional no paradigma quantitativo com dimensões qualitativas complementares. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2007, p.98): “Os estudos descritivos, em geral, fundamentam as pesquisas correlacionais”, e “em um mesmo estudo, podemos nos interessar por descrever os conceitos e variáveis de cada bem como seu relacionamento” (Sampieri et al., 2007, p.106). Acrescentam ainda que, do ponto de vista científico, o ato de descrever é medir a informação, para assim descrever o que se pesquisa. Os objetos medidos pelo pesquisador são chamados de variáveis de modo a apresentar o panorama do fenómeno a que se faz referência, tirar uma “fotografia” (Sampieri et al., 2007, p.101). Nos estudos descritivos quantitativos é preciso medir com a maior precisão possível. Por isso urge a necessidade de caracterizar com rigor as variáveis: (in)sucesso escolar e frequência à Sala de Estudo (SE). Como o nosso estudo implica duas variáveis, há que avaliar se há ou não correlação entre essas variáveis, conforme se enuncia na problemática desta investigação: a frequência à SE se impulsiona a melhoria do insucesso escolar nos alunos da Escola HBG. Sampieri et al. (2007) vincam que quanto maior o número de variáveis correlacionadas ou associadas ao estudo, maior será a força das relações, mais completa será a explicação. Deste modo, no nosso correlacionámos as variáveis: (in)sucesso escolar e frequência à SE, complementada pela pesquisa documental com o objetivo de caracterizarmos a Escola HBG e a Sala de Estudo quanto às suas características organizacionais globais, e, pelas entrevistas aos professores, para verificarmos sobre a percepção destes sobre a eficácia e o impacto da SE na melhoria do insucesso escolar dos alunos frequentadores da SE.

A nossa investigação assume os enfoques: quantitativo e qualitativo. Quantitativo, porque utilizámos a coleta e a análise de dados para responder aos objetivos de pesquisa e testar a hipótese estabelecida previamente com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento, isto é, se os alunos com mais frequência na SE correspondem à melhoria do seu sucesso escolar. A este propósito, Pocinho (2009) alega que a estatística conquistou, hoje, o seu lugar entre as ciências: exatas, naturais, sociais. O valor e a importância do método estatístico residem no esforço para melhor compreender o nosso mundo, tanto do ponto de vista físico como social. O enfoque qualitativo reporta-se ao uso na coleta de dados da pesquisa documental e entrevista sem medição numérica para entendermos melhor o fenómeno em estudo. Sampieri et al. (2007) designam esta dualidade de “quanti-quali” (p. 12), alegando que os estudos científicos realizados nos últimos anos tendem nesta fusão quantitativo e qualitativo, devendo-se ao facto de “termos percebido (...) que é preciso buscar a convergência ou a triangulação (...). Tal união agrega profundidade a um estudo e, ainda que cheguem a surgir contradições entre os resultados de ambos os enfoques, agrega-se uma perspectiva mais completa do que estamos investigando”. Atribuímos importância à triangulação como forma de superar o possível enviesamento e controlar a validade das informações.

## **2. Técnicas de recolha - documental e entrevista - e tratamento de informação**

Pensamos que não existem métodos miraculosos para a resolução de problemas de investigação e partilhamos a ideia de Bell (1997, p.23) que salienta “as técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa”. Invocando o conceito de Yin (2005, p.32), um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Partindo dos objetivos a que nos propusemos, serão utilizadas diversas fontes e instrumentos de recolha de dados: recolha documental de diversa natureza e entrevista.

Para a recolha de dados da Escola em estudo, formalizámos o nosso pedido (anexo I), solicitando a autorização da presidente para o efeito, e, só depois de deferido, avançamos com o nosso propósito.

## 2.1. Recolha documental

A recolha documental foi uma técnica utilizada e julgamos ser fundamental para a compreensão do modelo e caracterização deste projeto - Sala de Estudo - na organização da Escola HBG. Procedemos à leitura e análise da informação relativa à Escola HBG, ao seu projeto educativo de escola (PEE), plano anual de escola (PAE) e regulamento interno (RI) através do sítio na *Internet* [www.hbg.pt](http://www.hbg.pt), do regimento da SE e dos relatórios anuais da SE respeitantes ao ano letivo transato e este ano letivo. Concomitantemente, procedemos ao levantamento por aluno dos registos diários à SE, atendendo ao sexo, à idade, ao ano de escolaridade, à turma, às atividades desenvolvidas na SE e em que horários se realizaram. Foi-nos facultada a consulta de outros documentos pertinentes para o nosso estudo – os dados referentes à escolaridade e profissão dos pais (obtidos nos projetos curriculares de turma ou nos registos das matrículas dos alunos arquivados na secretaria da Escola) e as pautas de avaliações de 3º período do ano letivo transato, (2011-2012 - cedidas pelo conselho executivo da Escola), e do 1º e 2º períodos deste ano letivo, (2012-2013 – consultadas na plataforma *Place 21* da Escola), para chegarmos às médias das avaliações dos alunos apuradas através do programa *Excel*. Para o apuramento do nível socioeconómico (doravante designado por NSE) dos pais, adotámos o procedimento seguido por Luísa Saavedra (2001, p.70) que os organiza tendo em conta a profissão do pai e da mãe e as respetivas habilitações académicas e repartiram-se por quatro níveis:

- NSE1-agrupa as profissões não especializadas (operários indiferenciados e equivalentes), cujo nível académico não ultrapassava o antigo Ciclo Preparatório;
- NSE2-agrupa as profissões especializadas (serralheiros, picheleiros, carpinteiros, etc.), cujo nível académico poderia ir até ao 9ºano de escolaridade;
- NSE3-agrupa as profissões do domínio dos serviços, empresários e comerciantes (empregados de escritório, bancários, etc.), cujo nível académico poderia ir do 4ºano de escolaridade até ao 12ºano;
- NSE4- agrupa todas as profissões de formação académica superior incluindo professores, economistas, médicos, engenheiros.

## 2.2. Entrevista

A entrevista, ou inquérito por entrevista, é uma técnica mais frequentemente associada à investigação qualitativa e muito usada nas Ciências Sociais e Humanas. No prefácio do livro de Bogdan e Biklen (1994), a perspectiva qualitativa é anunciada como um caminho científico que trouxe alternativa diferenciada para produzir conhecimento, pois rompeu com a unilateralidade de questões dominadas pela mensuração, pelas variáveis e estatísticas, e focou-se na descrição, na indução e no estudo de percepções pessoais no contexto natural das pessoas. Bogdan e Biklen (1994, p.134), afirmam que “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. No nosso estudo, utilizámos entrevistas individuais de tipo semiestruturadas (ou semidiretivas). Este método é particularmente útil para explorar o conhecimento e experiências das pessoas para garantir não só uma versão do facto mas também que o processo do fenómeno seja mais estudado. Atendendo a que o nosso estudo de caso se orientará pelo processo de amostragem, as entrevistas também serão dirigidas às pessoas com quem queremos falar, tendo o cuidado de "explorar a diversidade de tipos" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 95). Alguns dos sujeitos tornam-se "informadores-chave", pois "têm mais experiência do contexto" (*Ibidem*). Assim, o nosso universo de entrevistados é composto por professores da Sala de Estudo com mais carga horária naquela Sala, incluindo a coordenadora atual do projeto e a presidente do conselho executivo da Escola que supervisiona o recrutamento do corpo docente para a SE.

### *Questões da entrevista*

Visando colher informações comuns a diversos entrevistados e captar as perspetivas (percepções) e vivências específicas de cada sujeito entrevistado, tendo como objetivos apurar o grau da eficácia e o impacto da Sala de Estudo no sucesso da escola, chegámos às questões (anexo II), previamente estruturadas cujo guião impunha-se flexível e adaptável ao rumo da conversa, sem perder de vista, no entanto, os objetivos traçados. Portanto, mesmo tendo um roteiro por meio de perguntas que facilita e dá mais segurança aos pesquisadores iniciantes, a entrevista semiestruturada dá a possibilidade, como aponta Manzini (2004), de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para o objeto de estudo.

Antes de procedermos às entrevistas da população definitiva, efetuámos um pré-teste desenvolvido em dois momentos distintos. Primeiramente, solicitámos a um docente que exercia a sua atividade profissional na Escola, que, na nossa presença, lesse o guião das questões e nos fosse relatando as suas impressões e sentidos que ia dando a cada uma delas ao mesmo tempo que medíamos o tempo necessário às suas respostas. Num segundo momento, aplicámos as questões a dois docentes da amostra considerada para nosso objeto de estudo. Deste processo resultou a alteração na redação de uma questão para torná-la mais perceptível. Tentámos assim, seguindo os fundamentos de Manzini (2004), adequar as perguntas aos entrevistados: ao nível da linguagem (clareza e precisão), ao nível da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, perguntas com múltipla finalidade) e ao nível da sequência da apresentação das perguntas (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis), seguindo um fio diacrónico, onde se indaga, primeiramente, sobre:

- 1-Recrutamento para a Sala de Estudo
- 2-Perceção do alcance dos objetivos em termos de diminuição do insucesso escolar
- 3-Fatores que facilitam e fatores que dificultam o alcance dos objetivos da Sala de Estudo
- 4-Sugestões/recomendações para a Sala de Estudo

### *Entrevistados*

Salvaguardando a ética inerente à investigação com sujeitos humanos como apelam Bogdan e Biklen (1994), os entrevistados foram informados previamente do nosso interesse em entrevistá-los já que ocupavam um lugar de destaque na Sala de Estudo em termos de carga horária e a sua proteção contra qualquer espécie de danos. Além disso, foi-lhes explicado os objetivos gerais e específicos desta tarefa, o interesse em gravar através do sistema áudio a entrevista e a total confidencialidade do conteúdo da mesma. Depois da confirmação destes ao entrevistador, combinámos com cada um deles o local e o horário os quais vêm mencionados juntamente com a transcrição de cada uma das entrevistas (anexo III). No momento de cada entrevista, iniciámos com o levantamento de alguns dados que permitissem caracterizar os participantes, os quais se apresentam no quadro seguinte:



## Caracterização dos participantes na entrevista

**Tabela 1. Caracterização dos participantes na entrevista**

	A	B	C	D	E	F
<b>DADOS</b>	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Sexo:</b> Feminino	<b>Sexo:</b> Feminino
	<b>Idade:</b> 52 anos	<b>Idade:</b> 39 anos	<b>Idade:</b> 60 anos	<b>Idade:</b> 46 anos	<b>Idade:</b> 50 anos	<b>Idade:</b> 58 anos
	<b>Anos de Serviço:</b> 16	<b>Anos de Serviço:</b> 15	<b>Anos de Serviço:</b> 34	<b>Anos de Serviço:</b> 22	<b>Anos de Serviço:</b> 20	<b>Anos de Serviço:</b> 35
	<b>Carga horária na SE:</b> 8 tempos de 45 minutos	<b>Carga horária na SE:</b> 6 tempos de 45 minutos	<b>Carga horária na SE:</b> 14 tempos de 45 minutos	<b>Carga horária na SE:</b> 6 tempos de 45 minutos	<b>Carga horária na SE:</b> 10 tempos de 45 minutos	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas /
	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas	<b>Licenciatura:</b> Línguas e Literaturas Modernas	<b>Mestrado:</b> Administração Educacional

## 2.3. Tratamento da informação

### *Análise estatística*

Os sujeitos em estudo eram os alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) que frequentaram a Sala de Estudo no 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013). Para concretizar o tratamento e análise dos dados oriundos dos registos de frequência diária dos alunos à Sala de Estudo, dos NSE dos pais desses alunos e das respetivas médias das avaliações, recorremos ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 21 onde criámos uma base de dados em que as variáveis eram: o ano de escolaridade, o sexo, a idade, a turma, o turno, as atividades desenvolvidas na SE pelos alunos, o horário de frequência dos alunos à SE, o número de frequências dos alunos à SE, o NSE dos pais (com quatro categorias: níveis socioeconómicos: 1, 2, 3 ou 4, sendo o nível 1 o nível mais baixo e o nível 4 o mais elevado), a média da avaliação sumativa do ano letivo anterior (2011-2012), a média das avaliações dos 1º e 2º períodos do corrente ano letivo (2012-2013) (apuradas previamente pelo programa *Excel*). Seguidamente, procedemos ao respetivo tratamento estatístico e à sua análise, utilizando-se a frequência absoluta e a formulação de percentagens, tabelas e gráficos e ainda o estudo de coeficiente de correlação de Pearson que permite perceber o grau linear entre as duas variáveis quantitativas em estudo – o grau de frequência

dos alunos à Sala de Estudo e a evolução da média da avaliação sumativa de 2011-2012 para a média das avaliações dos 1º e 2º períodos de 2012-2013 desses mesmos alunos.

### *Análise documental*

Os documentos: regimento da SE, registos diários da SE, relatórios finais da SE (2011-12/2012-13) e a informação relativa à Escola, ao PEE, ao PAE e ao RI extraída no sítio da *Internet* ([www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)) foram documentos importantes para compreender e analisar a ação da Escola na sua capacidade organizativa para o sucesso escolar dos alunos. A análise de documentos de acordo Pereira e Miranda (2003, pp.34-35) “pode constituir uma valiosa técnica de recolha de dados qualitativos, desde que se tenha cuidado na sua análise e esta seja feita de forma objetiva, sem influências preconcebidas, sem prejuízo de se fazer uma leitura crítica”. Também Bogdan e Biklen (1994, p.49) referem que tudo é estudado “com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

### *Análise de conteúdo*

As entrevistas foram objeto de análise de conteúdo. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p.44). Partindo deste conceito onde se propõe analisar o que é explícito no texto para a obtenção de indicadores que permitam inferências, usámos uma tabela com três colunas para a análise de conteúdo (anexo IV) e depois de uma primeira leitura da entrevista a analisar, pretendemos codificar indicadores (excertos do discurso dos entrevistados), que se encontram na última coluna da tabela em anexo. Partindo destes indicadores, foram definidas as categorias (“grandes temas”) de análise das mensagens, presentes na primeira coluna da tabela, onde foram agregados os tópicos principais da entrevista:

- 1.Recrutamento para a SE
- 2.Perceção da frequência dos alunos à SE
- 3.Perceção sobre as causas da não frequência à SE dos alunos com insucesso
- 4.Perceção do papel da SE no sucesso escolar dos alunos

- 5.Fatores que facilitam o alcance do objetivo da SE: sucesso escolar
- 6.Fatores que dificultam o alcance do objetivo da SE: sucesso escolar
- 7.Perceção do impacto da SE no sucesso escolar dos alunos a longo prazo
- 8.Sugestões/recomendações para a manutenção da SE

A partir das categorias, foram denominadas as subcategorias (“pequenos temas”) numa coluna intermédia de forma a classificarmos mais especificamente os indicadores.



## **CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A apresentação, análise e discussão dos dados neste capítulo incidem nos resultados da análise e interpretação dos dados recolhidos, através da análise documental, da análise de conteúdo das entrevistas e da análise estatística dos dados referentes aos alunos que acederam à SE este ano letivo (2012-2013), nos 1º e 2 períodos.

Para Yin (2005, p.86), o “ponto-chave é que a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registar dados mecanicamente (...) deve ser capaz de interpretar as informações à medida que estão sendo coletadas (...)” Neste sentido, os resultados manifestados serão apresentados de forma a relacionar o problema da nossa investigação com os resultados obtidos.

O nosso propósito na “apresentação e análise dos dados” consiste na descrição sumariada dos resultados do nosso estudo a partir da análise estatística, da análise documental e da análise de conteúdo das entrevistas com o suporte de quadros e figuras devidamente enumerados e explicados textualmente. Através da análise objetiva dos dados estatísticos, vamos tentar compreender, numa lógica de investigação, se a SE, no seio do PEE da Escola HBG, gera sucesso escolar nos alunos, tendo em conta o contexto real e interpretando esses mesmos resultados com base no quadro teórico de referência, de forma a percebermos se há correlação linear entre as variáveis: frequência à SE e melhoria do insucesso escolar. Por outro lado, complementamos com os resultados apurados a partir da análise documental do PEE, do PAE e do RI, do regimento da SE, dos relatórios anuais da SE (2011-2012/2012-2013) e da análise de conteúdo das entrevistas aos professores sobre a ação da SE em termos de eficácia e impacto na melhoria do insucesso escolar. Bodgan e BiKlen (1994, p. 205) afirmam:

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. A “apresentação e análise da informação” culminam com as respostas aos objetivos da pesquisa empírica inicialmente apontados.

À apresentação da informação, segue-se a “discussão dos dados” onde discutiremos os principais resultados tendo em conta o problema de investigação, os objetivos formulados (Fortin, 2003) e comparando esses resultados ao quadro teórico de referência. Da discussão dos dados que achamos pertinentes, tentamos generalizá-los.

Ao longo deste trabalho tivemos sempre como referência de base a questão de partida que esteve na génese da sua operacionalização, na tentativa de compreender a eficácia e o impacto da SE na melhoria do insucesso escolar dos alunos do 3º ciclo da Escola HBG, estabelecendo como objetivos específicos:

- Caracterizar a Escola HBG e a Sala de Estudo (SE) quanto às suas características organizacionais globais;
- Conhecer as características dos alunos que frequentam a SE;
- Correlacionar a frequência dos alunos à SE com as respetivas avaliações sumativas;
- Refletir sobre as perceções dos professores sobre a eficácia e o impacto da SE no combate ao insucesso escolar.

A apresentação de análise de informação é apresentada tendo em conta estes objetivos:

## 1. Caracterização da Escola



**Figura III-1. Escola básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia Fonte: HBG**

A Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia inicialmente (1978-79) e, durante alguns anos, foi conhecida por Escola Preparatória da Cruz de Carvalho.

As necessidades criadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória levaram a um reajustamento quer do quadro de docentes e de funcionários, quer dos espaços físicos e materiais, de modo a poder abranger também o 3º ciclo. Em 1982-1983, passou a denominar-se Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, em homenagem ao ilustre poeta e escritor madeirense, nascido na freguesia de Ponta Delgada, a cinco de setembro de 1901 e falecido no Funchal a 23 de maio de 1983.



**Figura III-2. Horácio Bento de Gouveia (1901-1983) Fonte: [www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)**

No ano letivo 2003-2004, a Escola comemorou 25 anos de existência. No verão de 2004 foi lançada a reconstrução da Escola Horácio Bento que culminou em setembro de 2005 com instalações completamente novas e modernas, ao nível do que de melhor existe em equipamentos escolares. Inserida na Zona Oeste da cidade do Funchal abarca uma população socialmente diversificada oriunda de parte das freguesias de S. Pedro, Santo António, Sé e S. Martinho. Atualmente, abrange um total de cerca de 1680 alunos distribuídos por 69 turmas dos 2º e 3º ciclos, cerca de 200 professores e 100 funcionários, funcionando exclusivamente em regime diurno, num sistema de dois turnos (manhã e tarde).

#### *A)Localização*

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia está situada na Estrada da Liberdade 1, junto à Rotunda D. Francisco Santana e a norte do Centro Hospitalar do Funchal.



**Figura III-3. Localização da Escola HBG** Fonte: [www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)

A seta a vermelho assinala a localização da Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia.

As mudanças da Escola HBG não foram só estruturais. Efetivamente, esta instituição acompanha as tendências, quer da investigação educacional, quer no plano das políticas educativas internacionais que se vêm desenhando. Estudos e recomendações sob a chancela de poderosas instituições internacionais indiciam a necessidade de gerir a escola e a sua atividade de forma contextualizada, uma escola gerida numa lógica de projeto, com visão estratégica própria. Assim se justifica a descentralização dos sistemas educativos e a “autonomia das escolas” que se têm afirmado como “epítetos” orientadores das políticas educativas, no caso da Região Autónoma da Madeira, através do Decreto Legislativo Regional, nº21/2006/M que prevê o projeto educativo onde as escolas concebem as suas próprias estratégias em prol dos objetivos assinalados. Enquanto durante longas datas, as teorias explicativas das dificuldades na escola residiam nas crianças, nas famílias, na sociedade, hoje, como constata Canário (1987) a investigação educativa foca a escola.

#### *B) Projeto educativo da Escola HBG*

Nasce assim o projeto educativo (PEE) da escola HBG ([www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)) com o preâmbulo seguinte:

O projeto educativo de escola é um documento que reflete a identidade da escola, a partir da análise contextual em que ela se insere e exprime as metas gerais a atingir com as estruturas físicas e humanas de que dispõe. As suas diretrizes concretizam-se nos principais instrumentos da ação da comunidade educativa que são o regulamento interno, o plano anual de escola e o projeto curricular de escola (...). Este documento, fundamental para a gestão escolar, surge na sequência da implementação do modelo de autonomia, administração e gestão escolar, previsto no Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M e constitui um passo



importante na valorização de cada escola num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (p. 2).

No desenvolvimento do PEE, designadamente no ponto 2.3. intitulado de “problemáticas, estratégias de resolução e metas a atingir” diz-se que o PEE destaca os problemas ainda vigentes na vida da Escola e propõe corrigi-los ou melhorá-los com a envolvência de toda a comunidade educativa:

O presente PEE como definido no preâmbulo e considerando tudo como está registado nos seus princípios orientadores, evidencia um conjunto de problemas que se revela ainda na vida desta escola. A sua análise, nas possíveis causas e na indicação de estratégias, deve facilitar todos os processos necessários à sua correção ou, pelo menos, melhoria com objetividade, sem dramas mas com atos e atitudes responsáveis de toda a comunidade escolar. A determinação das metas deve ser objetiva e perspetivar a sua concretização no período disponível, com os recursos físicos e humanos da escola (p.9).

A problemática central identificada na Escola é o “insucesso escolar significativo sobretudo nos 6º e 7ºanos”, tendo várias estratégias /atividades delineadas para a melhoria do sucesso escolar, debruçando-se a nossa pesquisa sobre uma delas: “Sala de Estudo” circunscrita aos alunos do 3º ciclo já que, este ano letivo, o 2º ciclo disponibiliza de apoio ao estudo dentro da sala de aula, embora este ciclo mantenha ainda frequências à Sala de Estudo.

### 1.1. Caracterização da Sala de Estudo



**Figura III-4. Sala de Estudo**

A Sala de Estudo é apontada no PEE como uma das estratégias para combater a problemática da Escola e é também desenvolvida nos documentos inerentes ao PEE como o plano anual de escola (PAE) e apontada no regulamento interno (RI), bem como por outros documentos como o regimento da SE, os registos diários dos alunos que acedem à SE e os relatórios da SE.



**Figura III-5. Documentos que versam sobre a SE Fonte: Produção própria**

### *A) Plano anual de escola da Escola HBG*

No plano anual de escola (PAE) ([www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)), a SE é descrita quanto à sua localização, horário escolar de funcionamento, recursos materiais disponíveis (tradicionais: manuais escolares, gramáticas, dicionários, material de papelaria; e informáticos: computador, impressora, *Internet*). Enumera as atividades propostas possíveis a efetuarem-se:

Realização de trabalhos de casa, estudo individual ou em grupo, apoio aos alunos, individualmente ou em pequeno grupo, com caráter transitório, realização de trabalhos de grupo, esclarecimento de dúvidas com o apoio do professor, realização de pesquisa bibliográfica e informática, elaboração de trabalhos em suporte informático (p.68).

Aponta os objetivos seguintes:

Favorecer o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo ou em grupo, promover a ocupação dos tempos escolares em atividades pedagógicas, criar mecanismo de apoio ao estudo, promover um papel ativo dos alunos na resolução dos seus problemas de aprendizagem e no esclarecimento de dúvidas, desenvolver o sentido de responsabilidade pessoal e social (p.68).

Refere os intervenientes da SE composto por um corpo docente de várias áreas de docência, à exceção da matemática – pois tem um laboratório específico para aquela área (“Mathlab”), para dar resposta às variadas dúvidas dos alunos de diferentes conteúdos disciplinares.

### *B) Regulamento interno da Escola HBG*

O regulamento interno (RI) ([www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)) da Escola em estudo, HBG, assume-se como “um instrumento regulador e orientador da autonomia participada, em articulação com o PEE e o PAE” e “deve ser entendido como um documento unificador da ação educativa e pedagógica, permitindo que a ação individual partilhe e enriqueça o sentido global da vida escolar” (p.3).

Na definição do seu regime de funcionamento, diz-se que a oferta educativa da Escola inclui os 2º e 3º ciclos e proporciona aos seus discentes atividades de enriquecimento curricular no âmbito dos Clubes, Projetos, Ateliês e Núcleos do Desporto Escolar, de acordo

com o definido no PEE e no PAE. Sendo a SE um dos projetos de oferta educativa da Escola, o RI refere-se ao horário de funcionamento que abrange os dois turnos da Escola e que permite apoiar os alunos nas dificuldades de aprendizagem, sempre que queiram e tenham disponibilidade de horário para tal.

### *C) Registos diários da Sala de Estudo*

Para controle diário do processo, a SE contempla os registos diários das entradas dos alunos, onde se anotam o nome, a turma, o horário de frequência e a(s) atividade(s) desenvolvida(s).

### *D) Regimento da Sala de Estudo*

A SE orienta-se por um regimento próprio composto por 14 artigos onde se estabelece os normativos de funcionamento baseando-se essencialmente na sua definição; nas competências da equipa de docentes da SE; nas atividades a desenvolver; nas normas de utilização dos computadores e da pesquisa na Internet; nos direitos e deveres dos alunos; e na avaliação da SE prevista numa análise periodal da frequência e num relatório final do ano letivo.

Na conceção do regimento, depreendemos uma preocupação para o sucesso escolar dos alunos visível sobretudo no sétimo artigo que versa sobre as competências dos professores que prestam apoio neste espaço: “fazer a gestão das atividades e conteúdos; apoiar os alunos na realização dos trabalhos escolares; fomentar um ambiente calmo e propício ao trabalho; coordenar o trabalho individual de diversos alunos – adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam a aprendizagem dos alunos”.

### *E) Relatórios da Sala de Estudo*

No regimento da SE, artigo 12º - aponta-se para a avaliação anual através do relatório final do ano letivo. Achamos pertinente conhecer o relatório anual da SE do ano letivo transato (2011-2012) e compará-lo com o deste ano (2012-2013), para apurarmos sobre o processo da sua evolução e da sua avaliação. Da comparação destes relatórios finais, é possível referir os seguintes:

- a nível dos anos de escolaridade, os alunos de todos os anos (desde o 5º até ao 9º) foram frequentadores, destacando-se os do 5º e do 6º anos o ano passado e o 5º e 7º anos este ano letivo;
- na SE, nos anos letivos transato e atual, basicamente os alunos realizaram as tarefas indicadas para casa, estudaram as matérias das diversas disciplinas e solicitaram ajuda dos professores presentes na SE para a compreensão de conteúdos abordados nas aulas;
- os computadores ligados à Internet no ano letivo passado e o computador deste ano permitiram aos alunos realizar pesquisas de acordo com as tarefas indicadas em cada disciplina. Estas pesquisas foram sempre supervisionadas e orientadas pelos professores que se encontravam na SE;
- no total, ao longo do ano letivo de 2011-2012, passaram pela SE 4913 alunos, descendo este ano (2012-2013) para 3631 alunos pelo facto do 2º ciclo possuir este ano uma sala própria onde podem estudar e efetuar trabalhos com a ajuda do professor.

Pelos dados analisados sobre a Escola HBG e a SE, notamos que a Escola em questão preserva e cria uma cultura escolar que a caracteriza como instituição. Para Renato Carvalho (2006), a cultura é um fator decisivo no funcionamento organizacional. A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si. Carvalho (2006), citando Bilhim (1996), considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização. Remete, assim, para a ideia de identidade, de distinção das outras organizações.

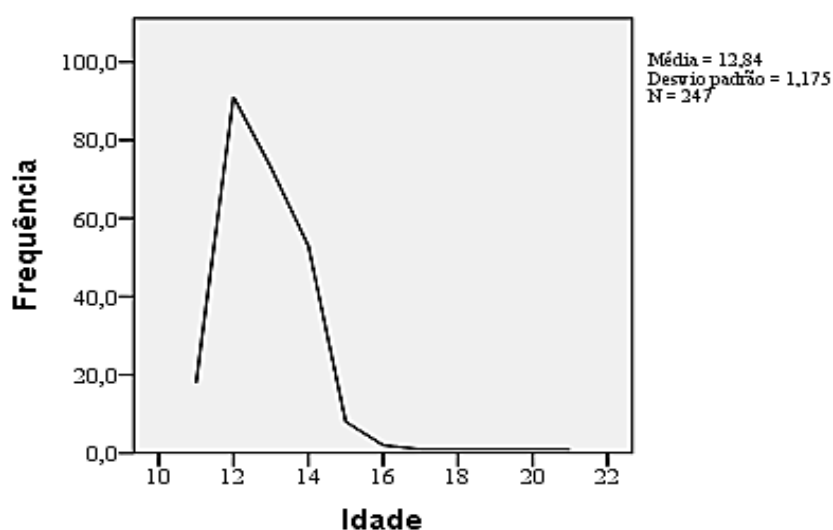
A apresentação e análise dos dados relativos à Escola HBG em estudo e a iniciativa educativa organizacional por si concebida intitulada de SE, permite-nos responder ao primeiro objetivo enunciado na introdução do trabalho:

**-Caracterização da Escola HBG e a SE quanto às suas características organizacionais globais:**

- a Escola concretiza a sua autonomia através do PEE, PAE e RI tal como está definido no Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, artigo 3: “O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”;

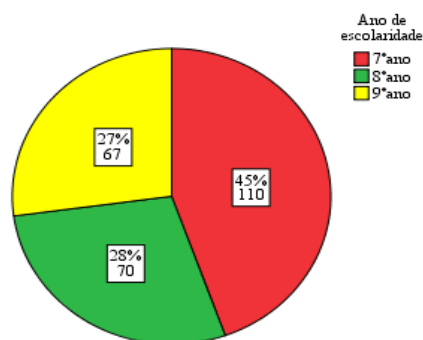
- a Escola assume-se como uma instituição que se identifica com valores culturais. A cultura, segundo Renato Carvalho (2006) é um fator decisivo no funcionamento organizacional;
- a Escola conhece-se, identifica-se (PEE e documentos inerentes: PAE e RI) e analisa a sua problemática presente, apontando-a no PEE. Numa lógica da gestão curricular, encontra estratégias para colmatá-la como a SE (objeto do nosso estudo), definindo os normativos de funcionamento pelo regimento, no controle do processo em ação pelos registos diários e avaliação do projeto por meio do relatório final do ano letivo. Esta gestão curricular do projeto tem como objetivo analisá-lo e melhorá-lo (Roldão, 1999, p.41).

## 2. Caracterização dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo



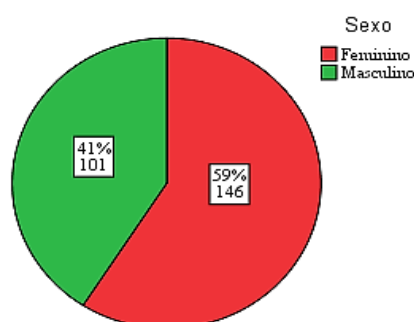
**Figura III-6. Idade dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo nos 1.º e 2.º períodos**

A SE, nos 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013), foi frequentada por 247 alunos do 3º ciclo, apresentando estas idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, à exceção de um aluno com 21 anos com necessidades educativas especiais. O grupo etário com mais expressão centrou-se nos 12 anos provavelmente por serem iniciantes do 3º ciclo e, por isso, cumpriram com mais rigor as diretrizes do diretor de turma quanto à frequência da SE.



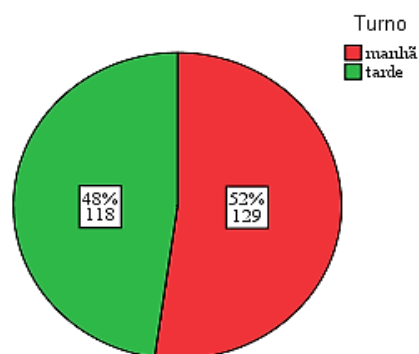
**Figura III-7. Anos de escolaridade dos alunos do 3º ciclo que frequentaram a Sala de Estudo**

De acordo com os dados obtidos e apresentados no gráfico 7, verificámos que os alunos frequentadores da SE do 3º ciclo eram oriundos dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos), estando a esmagadora maioria concentrada no 7º ano, enquanto nos outros dois anos, a frequência distribuiu-se quase equitativamente. Os alunos do 7º ano correspondem aos alunos com 12 anos do gráfico anterior, número 6.



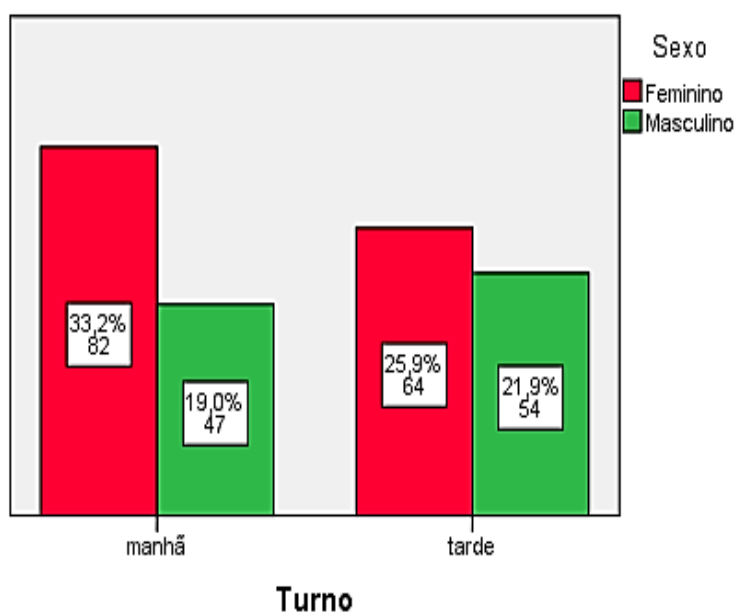
**Figura III-8. Género dos alunos frequentadores da Sala de Estudo**

Os alunos em estudo pertenciam maioritariamente ao género feminino, como podemos verificar na figura 8, temos 59% do sexo feminino e 41% do sexo masculino. A afluência assinalável do sexo feminino nesta iniciativa vem ao encontro da ideia difundida na opinião pública de que as raparigas são mais aplicadas que os rapazes.



**Figura III-9. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno**

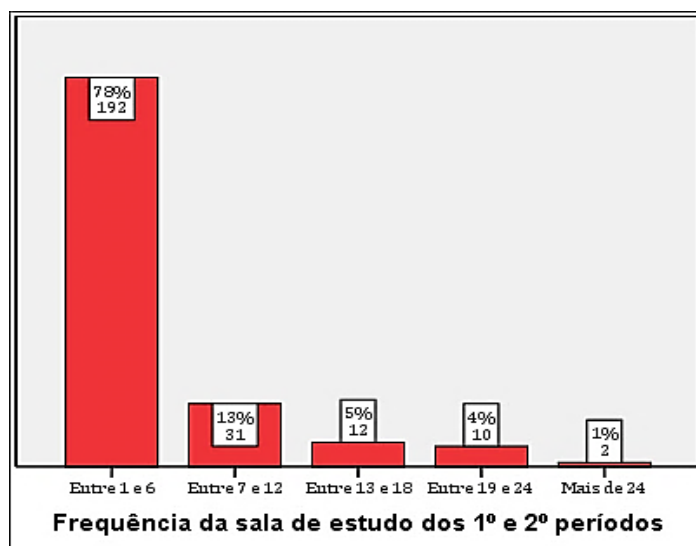
A figura ilustra que a frequência dos alunos à SE em termos de turno - manhã/tarde – é aproximadamente proporcional: 52% no turno da manhã (129 alunos) e 48% no turno da tarde (118 alunos).



**Figura III-10. Sexo e turno dos alunos frequentadores da Sala de Estudo**

O gráfico revela que o género feminino ocorreu à SE nos 1º e 2º períodos em maior número que o sexo oposto sobretudo no turno da manhã (mais 45 alunas que alunos).





**Figura III-11. Grau de frequência da Sala de Estudo pelos alunos nos 1º e 2º períodos**

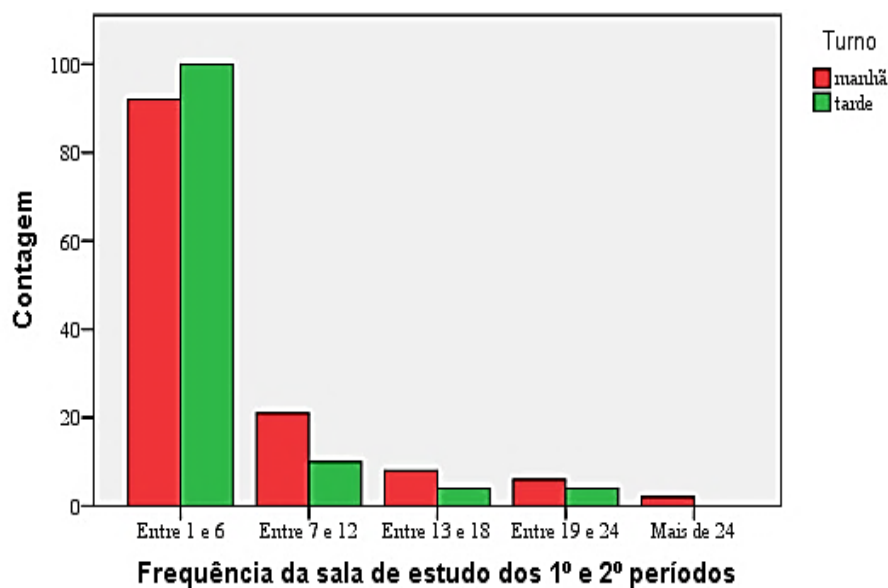
O gráfico 11 diz respeito às frequências da Sala de Estudo pelos alunos nos 1º e 2º períodos, correspondendo:

- entre 1 a 6 frequências: no máximo 1 entrada mensal;
- entre 7 a 12 frequências: no máximo 2 entradas mensais;
- entre 13 a 18 frequências: no máximo 3 entradas mensais;
- entre 19 a 24 frequências: no máximo 1 entrada semanal;
- mais de 24 frequências: mais de uma entrada semanal.

A partir do gráfico, notamos que a frequência dos alunos à SE foi dominante quando se trata de escassas frequências (entre uma a seis vezes nos 1º e 2 períodos), significando entradas na SE entre uma vez nos dois períodos a uma vez por mês nos dois períodos.

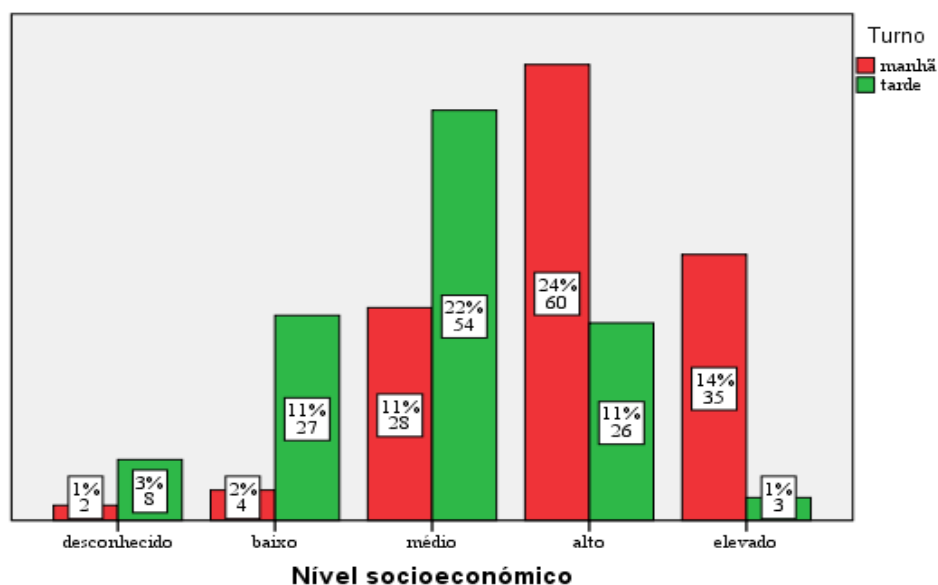
A frequência diminuiu abruptamente, passando a 13%, quando há uma duplicação do número de frequências (entre 7 a 12 vezes) nos dois períodos, reduzindo a 1% em frequências superiores a 24 vezes.

Consideramos, como docentes, que uma frequência regular à SE permitiria manter os níveis avaliativos dos alunos, devendo situar-se em uma vez por semana, perfazendo cerca de 24 vezes nos dois períodos. Em frequências superiores a 24 vezes, os níveis do aluno provavelmente melhorariam.



**Figura III-12. Grau de frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno**

O gráfico esclarece-nos sobre o número de frequências nos 1º e 2º períodos, evidenciando-se as fracas frequências quer do turno da manhã, quer da tarde, ainda que o da tarde tenha superado ligeiramente o da manhã mediante uma a seis entradas na SE nos dois períodos. À medida que o número de frequências aumentou, o turno da tarde perdeu a supremacia, anulando-se quando se trataram de frequências superiores a 24 vezes.



**Figura III-13. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por turno e nível socioeconómico**

Para apurar o nível socioeconómico (NSE) dos estudantes, adotámos o procedimento utilizado por Saavedra (2001) que, tendo por base a profissão e o nível de escolaridade mais alto entre os pais, se traduz pela seguinte classificação:

- nível socioeconómico baixo (NSE1);
- nível socioeconómico médio (NSE2);
- nível socioeconómico alto (NSE3);
- nível socioeconómico elevado (NSE4).

Quanto ao nível socioeconómico que compõe os alunos da SE, verificamos, a partir do gráfico 13, que os níveis alto (35%) e médio (33%) se evidenciaram, destacando-se os alunos do turno da manhã no nível alto e os alunos do turno da tarde no nível médio. Os alunos com pais com níveis socioeconómicos elevado (15%) e baixo (13%) foram menos frequentadores da SE, justificando-se este quadro com as teorias onde se correlacionam os níveis socioeconómicos dos pais dos alunos com os interesses relativamente a assuntos escolares dos seus filhos e que serão desenvolvidas na discussão dos resultados.

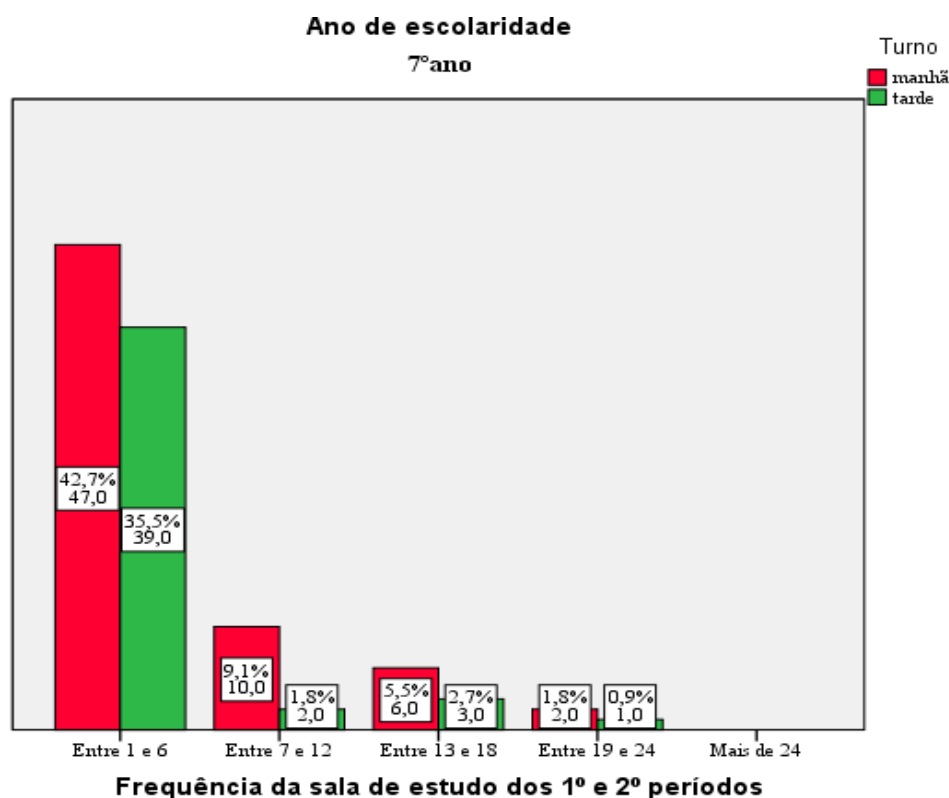
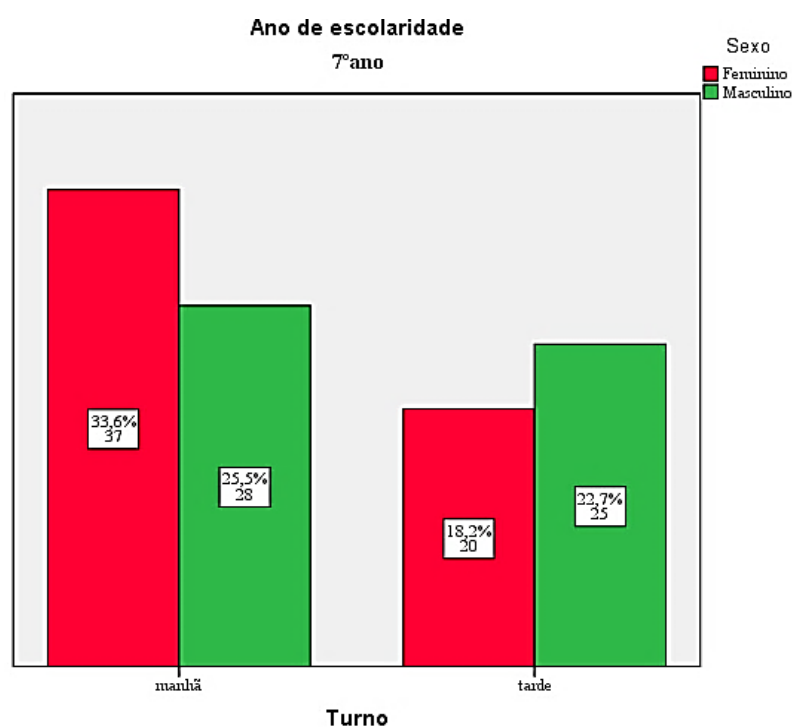


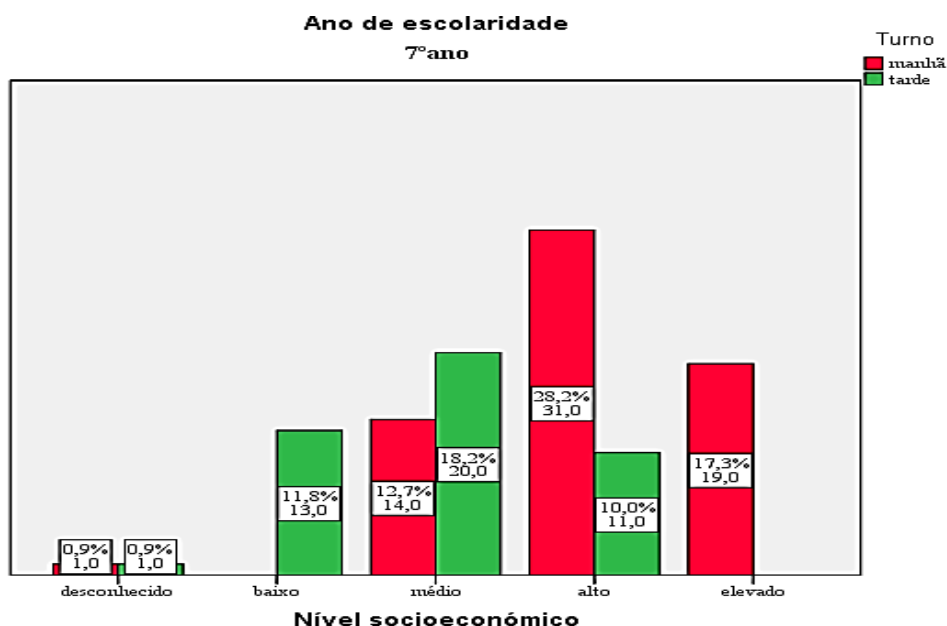
Figura III-14. Grau de frequência dos alunos do 7º ano à Sala de Estudo por turno

Circunscrevendo ao 7ºano, onde reside sobretudo a problemática do insucesso na Escola HBG (enunciada no PEE), apuramos que as frequências dos turnos – manhã/tarde – não são uniformes. O turno da manhã superou o da tarde em todos os graus de frequência da SE, evidenciando-se à medida que aumentou as frequências, notabilizando-se as frequências até duas vezes por mês, correspondendo entre 7 a 12 vezes nos dois períodos.



**Figura III-15. Frequência dos alunos do 7ºano à Sala de Estudo por sexo e turno**

No 7ºano, o género feminino ocorre à SE maioritariamente no turno da manhã, dando lugar ao sexo oposto no turno da tarde. O género feminino do turno da tarde do 7ºano não acompanhou a tendência predominante do 3º ciclo em termos de frequência.



**Figura III-16. Frequência dos alunos do 7º ano à Sala de Estudo por turno e nível socioeconômico**

Pelo gráfico, número 16, percebemos que mais de metade dos alunos do 7º ano frequentadores da SE pertence ao turno da manhã, sendo oriundos de níveis socioeconômicos mais favorecidos: aproximadamente metade do nível alto seguido dos níveis elevado e médio.

Os alunos do turno da tarde afluíram em número inferior à SE e contemplam nos seus níveis socioeconômicos o médio, o alto, introduzem o baixo e excluem o elevado. Em termos globais, o turno da tarde do 7º ano pertence a níveis socioeconômicos mais desfavorecidos que o turno da manhã. O gráfico revela que os alunos do 7º ano, em termos socioeconômicos, seguem a linha do 3º ciclo.

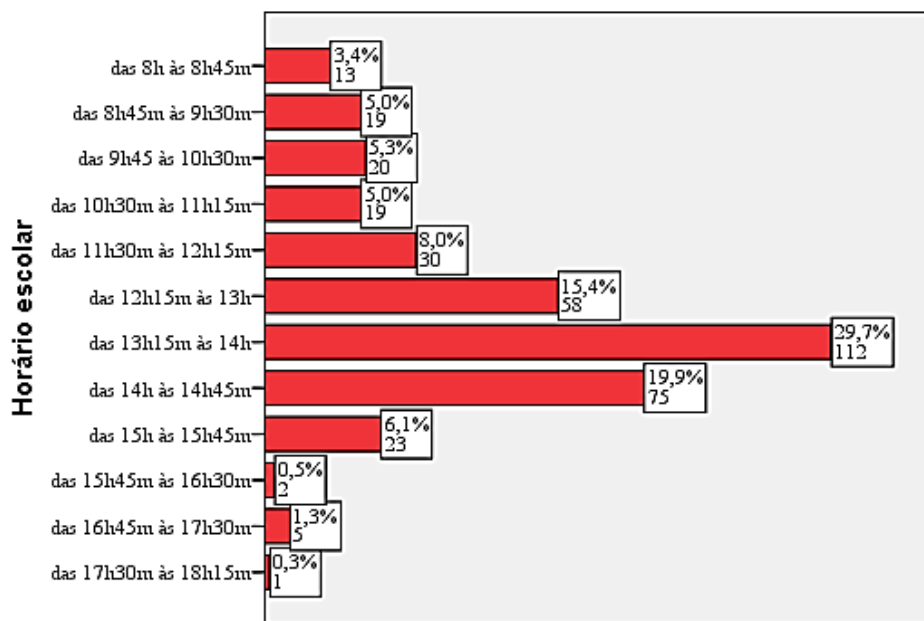
**Tabela 2. Grau de participação dos alunos em atividades na Sala de Estudo**

Participação em atividades na SE	só uma vez	raramente	algumas vezes	muitas vezes	sempre
atividades de matemática	58	40	4	0	0
atividades de português	40	32	5	0	0
atividades de inglês	44	32	2	1	0
atividades de ciências naturais	60	23	0	0	0
atividades de físico-químicas	45	13	4	0	1
atividades de francês	46	19	2	0	0
atividades de geografia	40	22	2	0	0
atividades de história	19	5	1	0	0
atividades de educação visual	14	4	0	0	0
atividades de pesquisa no computador	21	9	0	0	0
atividades de trabalhos de grupo	10	1	0	0	0
trabalhos de casa	33	17	4	1	0

A tabela 2 representa o número de vezes que os alunos participaram em atividades na SE, nos 1º e 2 períodos, significando:

- “só uma vez” – 1 vez;
- “raramente” – 2 a 5 vezes;
- “algumas vezes” – 6 a 12 vezes;
- “muitas vezes” – 13 a 23 vezes;
- “sempre” – 24 e mais vezes.

A maioria dos alunos frequentou a SE só uma vez. Essa frequência diminuiu radicalmente quando se tratou de frequências reiterativas “raramente” e “algumas vezes” à exceção das atividades de matemática, de português, de inglês, de físico-químicas e de trabalhos de casa. No grupo de “muitas vezes” apenas as atividades de inglês e de trabalhos de casa figuraram, enquanto no grupo de “sempre” foi exclusivo a atividades de físico-químicas.



**Figura III-17. Frequência dos alunos à Sala de Estudo por horário escolar**

O gráfico, número 17, demonstra-nos que a SE tem momentos de maior concentração de alunos, destacando-se o período compreendido entre as 13h15m e as 14h com cerca de 30% dos alunos e o período seguinte, das 14h às 14h45m, com cerca de 20% dos alunos, correspondendo no total a cerca de metade dos alunos frequentadores da SE. Esta

percentagem na ordem dos 50% foi assumida pelos alunos do turno da manhã que se encontravam num horário escolar não curricular.

Com os dados estatísticos apresentados, apuramos a resposta ao segundo objetivo delineado na introdução:

- Conhecer as características dos alunos do 3ºciclo que frequentaram a SE nos 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013):

- 247 alunos frequentaram a SE (gráfico 6);
- o grupo etário de alunos oscilou entre os 11 e os 16 anos, sendo o mais expressivo o de 12 anos (gráfico 6);
- os alunos do 7º, 8º e 9º anos frequentaram a SE, concentrando-se especialmente no 7ºano (gráfico 7);
- o género feminino afluíu maioritariamente à SE (gráfico 8) nos dois turnos manhã/tarde (gráfico 9), à exceção do género feminino do 7ºano do turno da tarde (gráfico 15);
- a frequência da SE foi disforme quanto ao turno manhã/tarde (gráfico 9): os alunos da manhã tiveram frequências repetidas superiores aos alunos da tarde (gráficos 12 e 14);
- os alunos com pais de níveis socioeconómicos mais favorecidos foram mais frequentadores da SE comparativamente aos alunos oriundos de níveis socioeconómicos menos favorecidos, correspondendo os primeiros ao turno da manhã e os segundos ao turno da tarde (gráfico 13);
- a maioria dos alunos do 7ºano que frequentou a SE pertencem igualmente ao turno da manhã e a níveis socioeconómicos mais favorecidos (gráfico 16);
- as atividades mais recorrentes realizadas pelos alunos na SE são as de matemática, português, inglês, físico-químicas e trabalhos de casa (tabela 2);
- cerca de 50% dos alunos frequentaram a SE no horário escolar compreendido entre as 13h15m e as 14h45m (gráfico 17).

### 3. A avaliação da eficácia e do impacto da Sala de Estudo

#### 3.1. Os resultados dos alunos que frequentaram a Sala de Estudo

##### 3.1.1. Correlação da frequência da Sala de Estudo e os resultados escolares dos alunos

Tabela 3: Correlação entre a evolução das classificações dos alunos e a frequência à Sala de Estudo

Correlações		Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013	Frequência da sala de estudo dos 1º e 2º períodos
Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013	Correlação de Pearson	1	,054
	Sig. (2 extremidades)		,404
	N	243	243
Frequência da sala de estudo dos 1º e 2º períodos	Correlação de Pearson	,054	1
	Sig. (2 extremidades)	,404	
	N	243	247

Feito o teste de Pearson que mede o grau de correlação linear entre as duas variáveis quantitativas: a “evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013”, ou seja, a evolução da média da avaliação sumativa do final do ano letivo transato (2011-2012) e a média das avaliações correspondentes ao 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013) com o “grau de frequência dos alunos à Sala de Estudo nos 1º e 2º períodos”, verificamos que o valor “Sig.” é de 0,404 o que indica a inexistência de significância dessa relação, ou seja, as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra. Transpondo para as variáveis em estudo: uma maior frequência dos alunos à Sala de Estudo não traduz sempre na evolução das classificações dos alunos que a frequentam.

No entanto, apuramos relações pontuais entre a frequência dos alunos e as respetivas avaliações que serão exploradas no ponto seguinte.



### 3.1.2. Perfil dos grupos de rendimento escolar: grupo que melhorou/ grupo que manteve / grupo que piorou

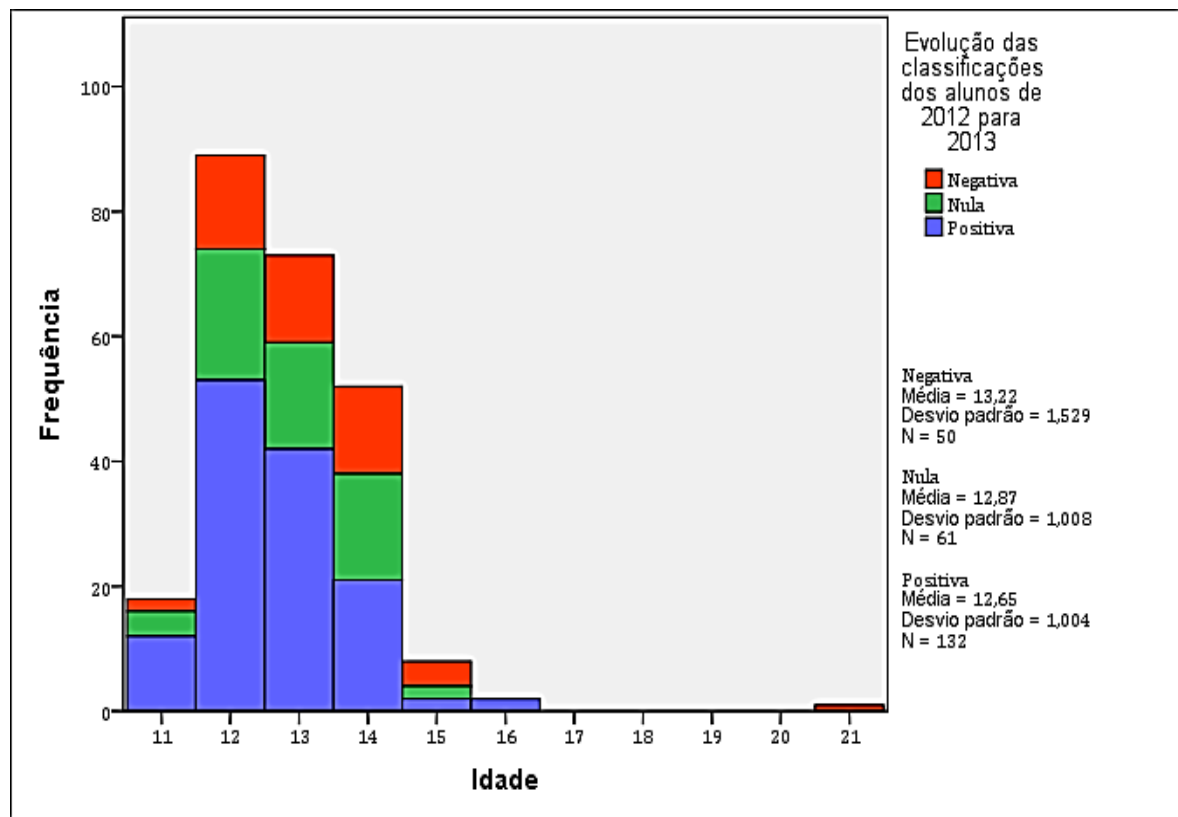


Figura III-18. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por idade

O gráfico, número 18, representa que 132 alunos evoluíram positivamente, sendo maioritariamente os alunos com 12, 13 e 14 anos. Relativamente aos outros grupos com evolução não positiva, 61 alunos mantiveram os níveis e 50 alunos pioraram os seus níveis, especialmente nas mesmas faixas etárias: 12, 13 e 14 anos. Podemos também observar que a média das idades por grupo aumentou na ordem de evolução positiva, nula e negativa.

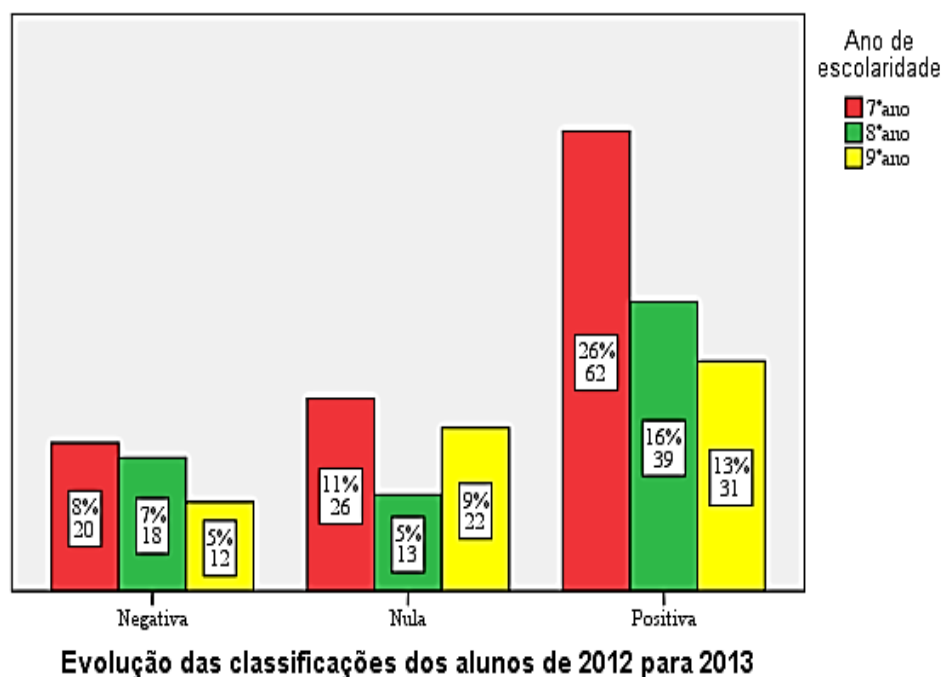


Figura III-19. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por ano de escolaridade

A figura ilustra-nos que em mais de metade dos alunos houve evolução das classificações de 2012 para 2013 para todos os anos escolares, destacando-se o 7ºano. Cerca de um quarto dos alunos mantiveram as classificações e um quinto é que piorou.

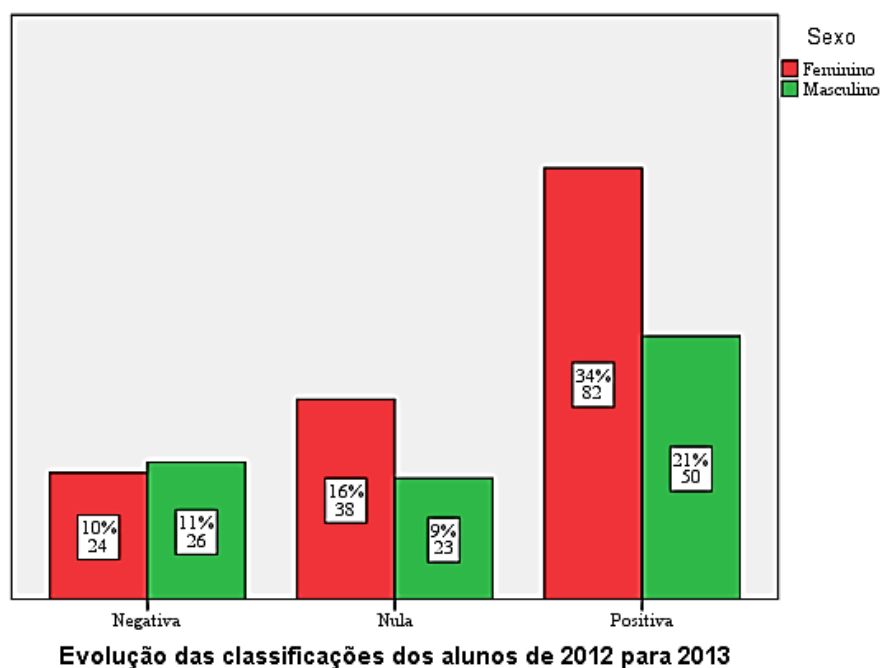


Figura III-20. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por sexo

Pelo gráfico, número 20, constatamos que o género feminino evoluiu mais um terço em relação ao género masculino. Em relação ao grupo que se manteve, evidenciou-se igualmente o género feminino. Já com o grupo que piorou, o género feminino equiparou-se ao género masculino.

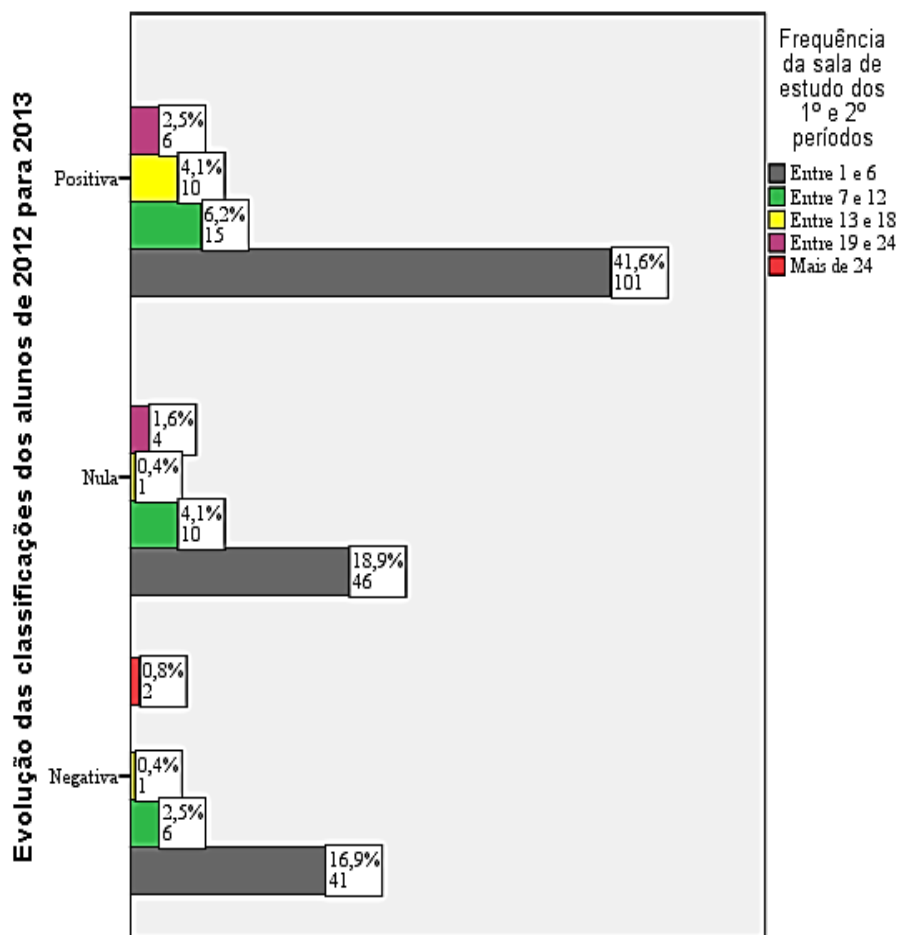


Figura III-21. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por grau de frequência

Verificamos que todos os níveis de participação são superiores no grupo de alunos que revelou evolução das classificações positiva e diminuiu quando se passa da evolução positiva para a nula e da nula para a negativa. Relativamente aos alunos que assumiram uma frequência de 19 a 24 vezes nos 1º e 2º períodos, tiveram maioritariamente evolução positiva, não se verificando evolução negativa.

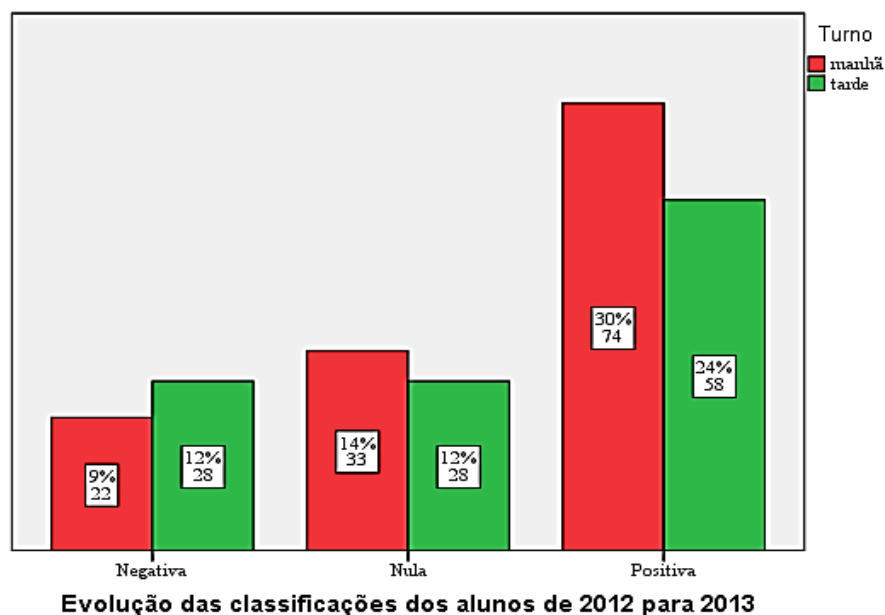


Figura III-22. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por turno

Constatamos que nas evoluções positiva e nula houve uma maior representatividade do turno da manhã, ao contrário dos alunos que tiveram evolução negativa que foram do turno da tarde.

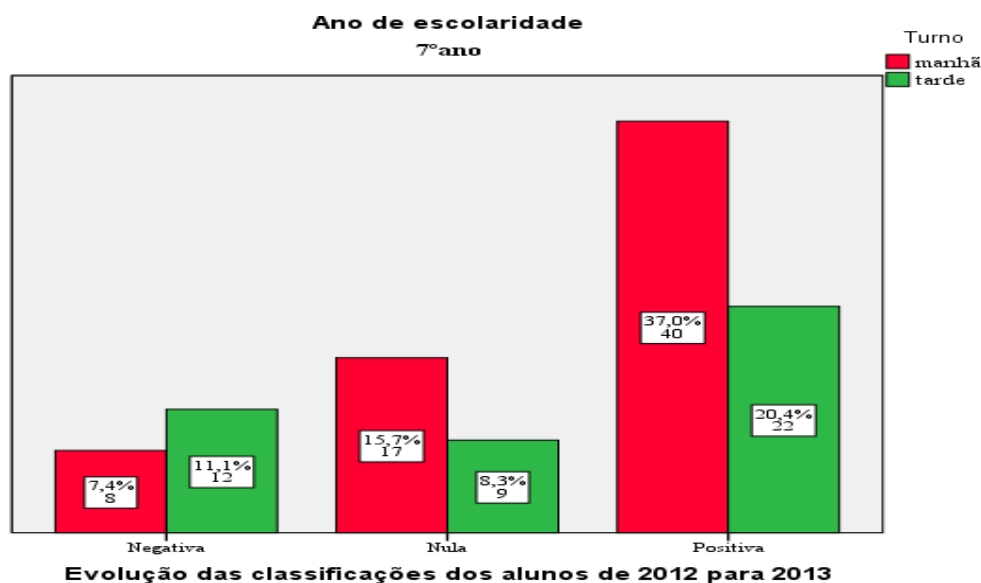


Figura III-23. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por turno no 7º ano

No 7º ano, a evolução das classificações de 2012 para 2013 marcou aproximadamente o dobro nos alunos do turno da manhã, acompanhando esta tendência nos alunos que mantiveram os seus níveis, invertendo-se nos alunos que baixaram os níveis – neste caso, o turno da tarde é dominante.

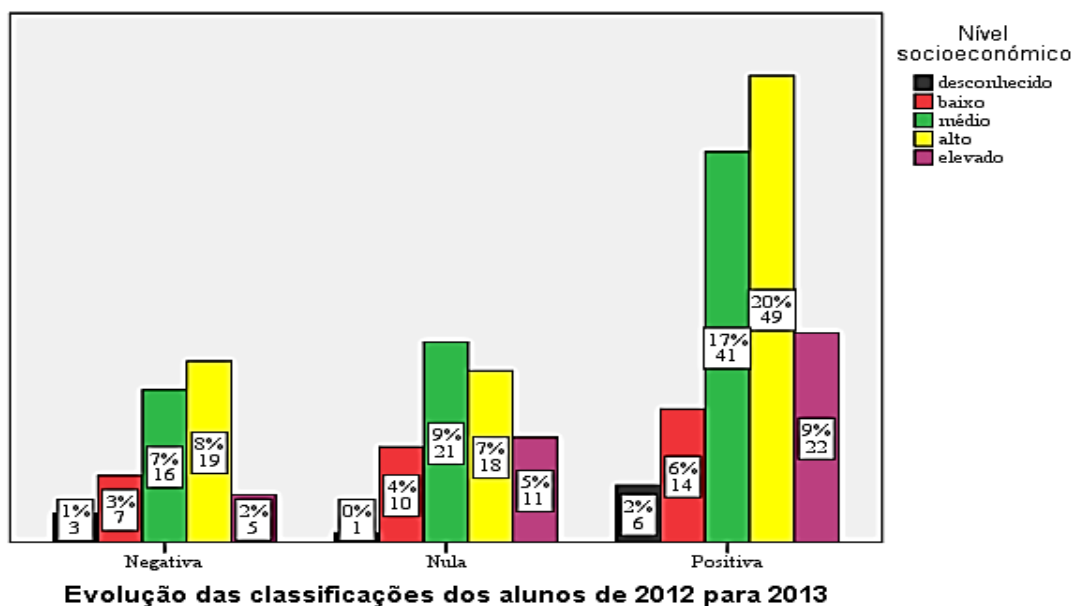


Figura III-24. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por nível socioeconómico

Em todos os grupos: positiva, nula e negativa houve evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013. As classes socioeconómicas mais representadas são a média e a alta. Da evolução negativa para a nula a percentagem de alunos pertencentes ao nível socioeconómico alto manteve-se.

Tabela 4. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por horário escolar da Sala de Estudo

		Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013		
		Negativa	Nula	Positiva
Horário escolar	das 8h às 8h45m	6	3	4
	das 8h45m às 9h30m	8	5	5
	das 9h45 às 10h30m	7	5	8
	das 10h30m às 11h15m	3	6	8
	das 11h30m às 12h15m	6	5	18
	das 12h15m às 13h	12	16	29
	das 13h15m às 14h	21	29	62
	das 14h às 14h45m	7	21	47
	das 15h às 15h45m	4	4	15
	das 15h45m às 16h30m	2	0	0
	das 16h45m às 17h30m	1	0	4
	das 17h30m às 18h15m	1	0	0

De acordo com a tabela, número 4, a evolução das classificações positiva e nula é

maior entre as 13h15m e as 14h45m. Nestes dois tempos, 109 alunos (45%) evoluíram positivamente os seus níveis, enquanto 50 alunos (cerca de 21%) mantiveram-se. Relativamente aos alunos que tiveram evolução negativa, verificamos a sua ténue concentração das 12h15 às 14h num total de 33 alunos (cerca de 12%).

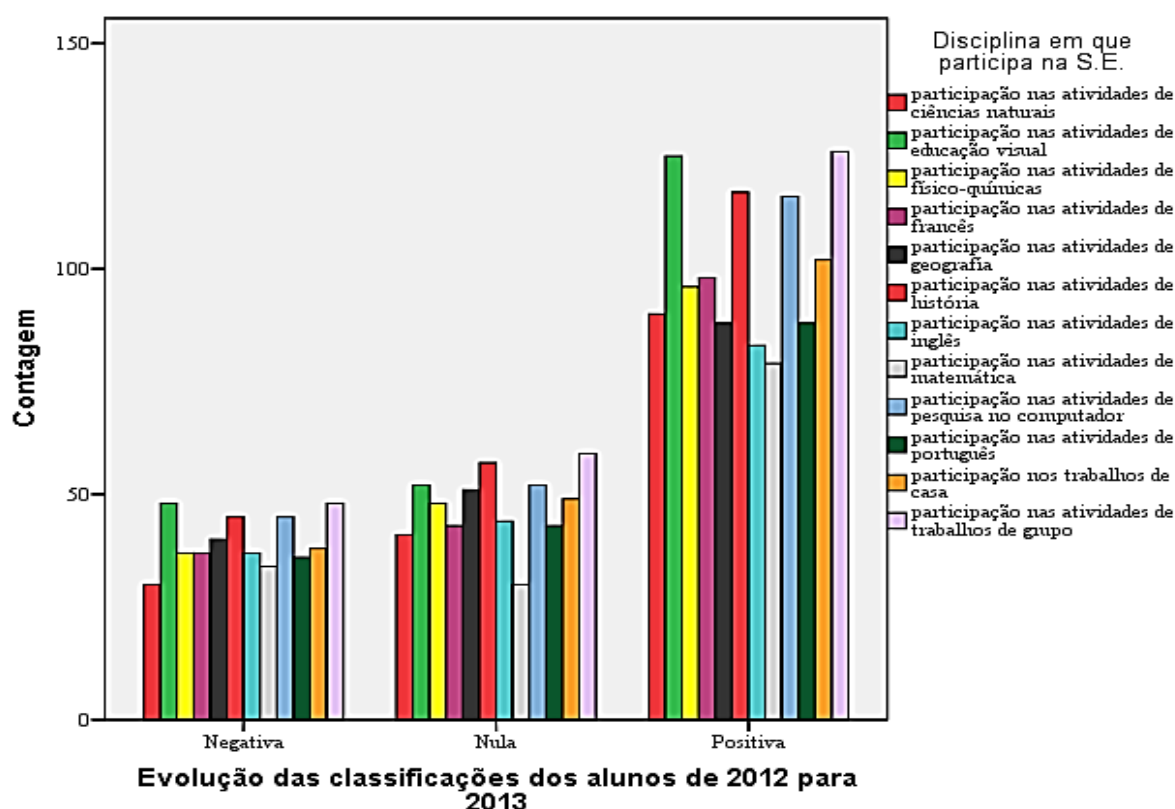


Figura III-25. Evolução das classificações dos alunos de 2012 para 2013 por atividade participada na Sala de Estudo

Independentemente do tipo de evolução registada de 2012 para 2013: positiva, nula ou negativa, as atividades mais evidenciadas são as de educação visual, trabalhos de grupo, história e pesquisas no computador.

A partir do teste de correlação de Pearson e dos dados estatísticos sobre o perfil dos grupos de rendimento escolar: grupo que melhorou/ grupo que manteve / grupo que piorou, somos capazes de esclarecer o terceiro objetivo apontado na introdução:

- Relacionar a frequência dos alunos à SE com as suas avaliações sumativas:

- aplicado o teste de correlação de Pearson, verificamos que uma maior frequência da Sala de Estudo não traduz linearmente na evolução das classificações dos alunos que a frequentaram (tabela 3);
- 132 alunos dos 7º, 8º e 9º anos melhoraram as suas avaliações – mais de metade dos alunos frequentadores da SE, destacando-se os alunos do 7ºano e com 12 anos (gráficos 18 e 19);
- o género feminino destacou-se na evolução das suas avaliações (gráfico 20);
- os alunos com frequências reiterativas à SE assumiram evoluções mais pronunciadas que os alunos com frequências fracas (gráfico 21);
- os alunos do turno da manhã apontaram melhorias superiores em relação aos alunos do turno da tarde, incluindo os alunos do 7ºano (gráficos 22 e 23);
- o grupo de alunos de níveis socioeconómicos mais beneficiados registou uma melhoria mais acentuada das suas evoluções comparativamente ao grupo de alunos de níveis socioeconómicos desfavorecidos (gráfico 24);
- os alunos com mais evolução das suas avaliações foram os que frequentaram a SE entre as 13h15m e as 14h45m (tabela 4);
- os alunos com mais evolução das suas avaliações foram os que participaram em atividades de educação visual, trabalhos de grupo, história e pesquisas no computador (gráfico 25).

### 3.2. As opiniões dos professores responsáveis pela Sala de Estudo

A entrevista surgiu como método para buscar informações sobre as percepções de seis professores (cinco deles com maior carga horária na SE, incluindo a coordenadora atual do projeto, e a sexta, a presidente do conselho executivo) sobre a eficácia e o impacto do projeto SE no sucesso escolar dos alunos da Escola HBG de forma a complementarem os resultados estatísticos que caracterizam os alunos que frequentam a SE, sempre lembrando que as informações coletadas são dados de natureza social. O texto narrativo seguinte apresenta, por um lado, a nossa análise de conteúdo destacada a negro, por outro lado, entre aspas, trechos extraídos das respetivas respostas e, entre parênteses, a autoria dos mesmos. A transcrição na

íntegra das entrevistas bem como a análise de conteúdo em quadro encontram-se em anexo (anexos III e IV).

#### **- Recrutamento para a SE**

O recrutamento dos docentes para a SE seguiu **dois critérios**: por um lado, a **saúde debilitada**: “Estou aqui por doença. Não posso ter turmas na componente letiva, daí que tenha sido remetida para a SE”(D); por outro lado, **o preenchimento de horário**: “Só tomei conhecimento que tinha tempos na SE, quando recebi o meu horário no início do ano letivo e já vinha com as horas atribuídas para a SE”(A). Esta afirmação é comprovada por outro entrevistado que assume responsabilidade na realização dos horários “Realmente, não escolhemos propriamente as pessoas para este ou aquele projeto, o que nos move essencialmente são as horas que têm de ser distribuídas”(F).

#### **-Perceção do alcance dos objetivos da SE em termos de diminuição do insucesso escolar**

##### **Frequência dos alunos à SE**

Este tópico está associado primeiramente à frequência dos alunos à SE. **Os entrevistados foram unânimes quanto à não afluência à SE dos alunos com insucesso pronunciado**. E, nós, na qualidade de investigadores, podemos corroborar da mesma afirmação em virtude do nosso estudo inicialmente estar vocacionado para os alunos com insucesso escolar no ano letivo anterior (repetentes ou com três níveis negativos) que frequentassem a SE e mediante a escassez ou mesmo a nula frequência à SE destes alunos, tivemos que alargar à população total estudantil do 3º ciclo frequentadora da SE.

Ainda sobre a frequência, **todos os professores consideraram que há um hiato entre a frequência à SE dos alunos da manhã e os da tarde em termos numéricos e motivadores**. Clarificando, os alunos da manhã afluem em número superior à SE e a maioria dos alunos da tarde, quando comparece, destina-se a cumprir a “obrigação”(E) que o diretor de turma submeteu ao registá-lo numa ficha de presença da SE. Os professores notaram que os alunos da tarde são “desligados destes assuntos de aprendizagem”(A), isto é, não têm motivação intrínseca. Inversamente, os alunos do turno da manhã são mais assíduos à SE e aplicados, nas palavras de um entrevistado “têm mesmo aquele gosto de fazer os trabalhos”(A), concentrando-se a sua frequência, após o término das aulas do turno da manhã, entre as “duas até às três horas”(D). Julgam que estes alunos são os “melhores alunos”(D),



“têm melhores notas”(D), concluindo um docente que a SE “está criada para aqueles que têm sucesso”(D).

No decorrer da entrevista, tentámos apurar a **percepção dos docentes sobre as causas da não frequência à SE dos alunos com insucesso, tendo-se assinalado três: desestruturação das famílias destes alunos**, os quais “não têm acompanhamento”(F), orientação pelos seus familiares; normalmente são **famílias “carenciadas economicamente”** (F); e **falta de motivação dos alunos** advinda frequentemente das limitações familiares enunciadas. No dizer de dois entrevistados “essas crianças não têm motivação nenhuma para a escola”(F) “não se nota (...) aquele desejo [em] (...) ultrapassar as dificuldades”(A). Um destes inquiridos justificou de uma forma mais abrangente a falta de motivação destes alunos para a escola, alegando que a “escola [de] hoje não acompanha a nível de métodos (...). Quando eu vejo alunos com o seu *Ipad* e basta carregar num botão e já têm toda a informação, habituados com essa facilidade. É complicado” (F).

O tópico em análise está intimamente ligado à questão formulada sobre a percepção da SE na promoção do sucesso escolar dos alunos. As respostas convergiram na concordância do **papel da SE no sucesso escolar dos alunos que a frequentam, apontando-se os professores como alicerces, quer na orientação de trabalhos individuais dos alunos** “Tentamos [professores] orientar os alunos na realização dos trabalhos (C), “(...) a SE ajuda ao apoio individualizado”(A), **quer grupais** “Há também alunos que vão fazer (...) trabalhos de grupo, por exemplo cartazes, e, nós, ajudamos”(E). **Os professores prontificam-se para o esclarecimento de dúvidas** “tiramos dúvidas” e interpretação das questões dos trabalhos escolares “Não lhes fazemos os trabalhos escolares, mas ajudamos a interpretar. Eles até muitas vezes sabem a matéria, não sabem é interpretar” (C). Há outros alunos que acedem à SE para fazerem “os trabalhos de casa”(D).

#### **-Fatores que facilitam e fatores que dificultam o alcance dos objetivos da SE**

##### **Fatores que facilitam**

Como fatores que facilitam a nível dos recursos materiais, os inquiridos da SE dividiram-se. Enquanto um deles alega como positivo a SE **estar munida de “dois computadores e um deles com *Net*”**(B), os outros consideraram poucos os recursos “Não chegam dois computadores. Não chega um computador com *Net*!”(D)

Destacaram as **estratégias de acompanhamento pedagógico**, pois “ajuda[m] ao apoio individualizado”(A), sendo imprescindível, já que “há pais que não têm formação para dar explicações [aos seus educandos] e a SE vem colmatar essa falha”(B), “Há alunos que vêm propositalmente ter apoio e encaram a SE como uma espécie de explicações”(C).

A SE também oferece **professores com formações académicas variadas: “português, inglês, francês e geografia”**(A) fundamentais para cobrir as dúvidas dos alunos.

### **Fatores que dificultam**

Não obstante, parte dos entrevistados apontou como insuficientes estas áreas disciplinares e que dificultam o alcance dos objetivos da SE. **A Escola deveria alargar** o seu leque de oferta em termos de disciplinas: às “**ciências**”, às “**físico-químicas**” e à “**matemática**”, pois são notórias as dúvidas dos alunos nestas áreas, estando os professores de Letras pouco habilitados para resolvê-las: “Eu, pessoalmente, sou da área de Letras, não me meto na área das Ciências”(E), ainda que reconheçam, por vezes, seja suficiente a explicitação das questões “(...) embora, às vezes, basta explicar as questões aos alunos”(E).

Os professores apontaram **a escassez de recursos materiais** convencionais para o acompanhamento e orientação do estudo dos alunos como **manuals, gramáticas e dicionários atualizados**, tendo que requisitá-los à Biblioteca quando necessários.

**A escassez assola as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s)**. Como muitos trabalhos são solicitados nas várias disciplinas devem ser apresentados em formato digital, é imprescindível apetrechar informaticamente a SE com **mais computadores e com ligação à Internet**, para pesquisas aprofundadas. **Falta também uma impressora** essencial para a impressão dos referidos trabalhos.

### **-Perceção do impacto a longo prazo na trajetória dos alunos**

Os entrevistados **julgaram positivamente o impacto da SE no sucesso escolar dos alunos a longo prazo, apontando a melhoria na organização do estudo** pelos alunos “falta-lhes métodos de estudo e tentamos incutir isso neles”(E); emergem **hábitos de revisão dos conteúdos programáticos escolares** “Nota-se a longo prazo que (...) [os alunos] têm por sistema rever o que foi dado no dia”(B). Consequentemente, regista-se uma **evolução das avaliações sumativas dos alunos** “Há uma grande evolução dos alunos”, “Sabemos que este projeto (...) é importante para o sucesso educativo da escolar”(F).

### - Sugestões/recomendações para a manutenção da SE

O último tópico da entrevista correspondia a sugestões e recomendações feitas pelos entrevistados para a manutenção da SE. As respostas divergiram. Em primeiro lugar, houve quem se concentrasse no recrutamento do corpo docente para a SE, o qual deveria passar pelo **perfil do professor**, pois alegava que era preciso “saber lidar com alguns alunos”(E). Em segundo lugar, esses **docentes devem ter formação não só nas Letras** (como acontece este ano letivo) **como nas “ciências”, “físico-químicas” e “matemática”**(D) para colmatar as falhas na orientação das dúvidas dos alunos provenientes destes saberes. Em terceiro lugar, **munir a SE de “manuais, gramáticas e dicionários atualizados”**(D), para poderem acompanhar os novos programas disciplinares e **apetrechar de equipamento informático, quer computadores e “ligados à Net, pois só temos um com Internet”**(D), **quer no mínimo de uma impressora**. Por último, fruto da noção que a comunidade educativa não acredita nas potencialidades da SE quanto ao combate do insucesso escolar, evidenciaram uma **maior divulgação e sensibilização dos agentes educativos como diretores de turma e pais (ou encarregados de educação) para esta iniciativa**. Efetivamente, diz-se que “(...) os alunos com insucesso não frequentam [a SE] se não forem encaminhados pelo diretor de turma, uma vez que eles não estão dispostos”(B). Complementaram: “O diretor de turma também deveria alertar os encarregados de educação para a SE que pode ajudar naquelas disciplinas em que os seus educandos têm maior dificuldade. Seria ótimo”(B).

A propósito da manutenção deste projeto, um docente apela à sua **continuidade** “Agora a SE(...) deverá ter uma continuidade”(F), justificando “Eu acho que a SE é direcionada para o sucesso”(F).

No entender dos docentes entrevistados e com mais carga horária na SE, incluindo a sua coordenadora, bem como a presidente da Escola, a SE é “**um sucesso**”(F) dada a **adesão significativa** que representa “mais de mil alunos por período”(E) que a frequentam.

A análise de conteúdo permite-nos enunciar as perceções dos professores da SE acerca da eficácia e do impacto desta na melhoria do insucesso escolar e cumprir o quarto objetivo apontado na introdução:

- Refletir sobre as perceções dos professores sobre a eficácia e o impacto da SE no combate ao insucesso escolar:

Os professores entrevistados da SE percecionaram:

- a eficácia desta iniciativa pedagógica especialmente junto dos alunos do turno da manhã que a frequentaram maioritariamente;
- o impacto ainda deficitário no sucesso escolar da Escola dada a frequência reduzida ou mesmo nula dos alunos com insucesso pertencentes na sua maioria ao turno da tarde;
- a desacreditação pela comunidade educativa das potencialidades deste recurso pedagógico na promoção do sucesso escolar dos alunos, apelando, por isso, à sensibilização e divulgação deste projeto pelos agentes educativos – diretores de turmas e pais.

### 3.3. Discussão ou interpretação dos resultados

#### *A) Caracterização da estratégia organizacional da Escola HBG: Sala de Estudo*

A escola está associada ao conceito de autonomia. Rui Moura (1999, p.86), citando a autora Macedo (1991) diz que a “autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, pois só assim a escola vai criando a sua identidade”. A concretização da autonomia implica a descentralização. A literatura observa a importância da descentralização verificada no setor privado empresarial na concretização e aplicação do *school based management* (SBM). Trata-se de um movimento descentralizador, dando à escola autonomia para a sua gestão. Assim, o poder de decisão passa a “ser partilhado ao nível de órgãos constituídos pelos diversos atores da escola” (Moura, 1999, p.89). Para os autores que defendem a implementação do SBM, a escola vê a promoção do seu sucesso académico dos alunos através da sua gestão “política” dos vários interesses dos diversos atores. Outros autores questionam o SBM como Barroso (1995b) apelando este modelo de “lógica gestonária” onde o objetivo é de aumentar a “eficácia” e a “eficiência” da escola e alerta que a escola é pois uma organização social onde coabitam pessoas (Barroso, 1995a) com fins educativos e não com a conceção de cidadão utente, cliente. Desta feita, Barroso (1996) considera que a “autonomia da escola deve ser construída e não decretada” – tem de ter em conta a especificidade da organização escola, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola (Barroso, 1995b).

A autonomia da Escola HBG concretiza-se no PEE (e nos documentos inerentes: no PAE e no RI). A escola deve ser capaz de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida. Segundo Tripa (1994) “para que o projeto educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: onde estamos?; quem somos?” (p.62). Deste modo, o PEE é a expressão da identidade da escola (Tripa, 1994). Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz de responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação.

Pela caracterização da Escola HBG, percebemos que a Escola tem identidade e, fruto do relacionamento com o meio enunciado no preâmbulo do seu PEE, identifica a sua problemática que se relaciona com o insucesso e organiza-se estrategicamente para colmatá-lo, agindo na base da gestão curricular (Roldão, 1999). Debruçando-se o nosso estudo numa dessas estratégias – SE apontada no PEE, verificamos que a Escola se organiza, em primeiro lugar, no PAE e no RI e, em segundo lugar, ao conceber o regimento da SE, criando instrumentos normativos para regular o processo, desde os recursos materiais à definição dos papéis dos atores educativos (alunos/professores), destacando-se a caracterização dos modos de trabalhar do professor que se perspectiva na base de um ensino individualizado. Em terceiro lugar, ao controlar o processo através de registos diários de entradas dos alunos; e, em quarto lugar, ao avaliar os resultados nos relatórios, contemplando o grau de frequência, o tipo de trabalhos desenvolvidos e a referência à relação pedagógica professor/aluno.

A Escola ao construir o seu projeto está a gerir o currículo. No dizer de Maria do Céu Roldão (1999, p.39) “implica decidir que ênfases vai a escola atribuir e que aprendizagens e porquê?”. “Implica também rentabilizar os recursos (...) ou um sem número de opções que só no quadro real de cada escola se podem equacionar” (*Ibidem*). Pelo PEE da Escola HBG, notamos que houve a opção de dinamizar a SE entendendo que a Escola é uma “organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar própria, embora num quadro referencial nacional [e regional] que tem de ser integrado (...)” só possível com a autonomia da escola. “É este o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares” (*Ibidem*). A Escola entendeu que a promoção das aprendizagens passa pelo recurso SE onde um leque de professores está disponível para orientar o aluno e promover o sucesso escolar. Esta consciencialização e análise crítica por parte da Escola testemunham “o domínio de áreas nos campos científicos ligados à educação e às organizações” (Roldão, 1999, p.40). É o que a autora Roldão classifica de “salto qualitativo ao nível da reflexão sobre e a ação na prática

docente e organizacional” (*Ibidem*). A ação implica a “definição de metas, as opções que dela decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver” (Roldão, 1999, p.41). A ação relativamente à SE presentifica-se no PEE, no PAE, no RI, no regimento da SE, no registo diário das atividades dos alunos.

O processo curricular incorpora também em si a dimensão avaliativa “para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, os ajustes a introduzir permanentemente para melhorar a consecução das metas visadas”. (*Ibidem*). E os relatórios da SE vêm contribuir para esta avaliação. “Todos os processos de gestão em qualquer setor da vida social privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projetos” (*Ibidem*).

Situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens, importa sublinhar a avaliação do processo de gestão que terá que considerar como elemento central “o feito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos” (*Ibidem*). Há qualidade das aprendizagens pelos dados apurados dos entrevistados e pelos dados estatísticos.

O insucesso escolar dos alunos, problemática da Escola, é também a nível da organização. Nesta ótica, esta Escola questiona-se nomeadamente no âmbito da sua organização e responde através da SE- que implica mudança de espaços, que apoia fora da sala de aula os alunos nos seus trabalhos escolares, implicando “outra estrutura de aprendizagem e mudança de espaços” (Roldão, 1999, p.28). A escola do século XXI é uma escola com várias missões, no entanto, destacamos aquela que neste contexto é fundamental: formar jovens com realização pessoal e de sucesso. Neste sentido, a Escola, pela autonomia que lhe foi decretada (a nível regional: Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M) é responsável por reunir todos os esforços e preparar os mecanismos possíveis para atingir esta finalidade. No centro de todo este processo está a dinâmica organizacional. A aposta recente das escolas a programas e projetos de adesão voluntária, como a SE, contribui para a melhoria da qualidade educativa de todos, constituindo para o CNE (2012) um veículo de autonomia estas dinamizações, podendo aprofundar a democracia desejável numa escola inclusiva que procura o sucesso de todos.

Consideramos que o projeto SE é o reflexo da capacitação da Escola HBG enquanto organização aprendente (Guerra, 2000) que se (re)organiza para dar resposta às suas necessidades de desenvolvimento organizacional com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. Bolívar (2012) alerta para o reforço desta capacidade organizacional nas escolas.

Esta capacitação interna deriva da própria “política” da escola, da sua cultura e do seu projeto “condicionados pela consciência que todos os que nela trabalham tiverem de si próprios, enquanto instituição” (Venâncio & Otero, 2003, p.53). E o PEE da Escola HBG reflete esse *ethos*, quando enuncia no seu preâmbulo que se refere à “identidade da escola” (p.2). É uma Escola que constrói (cria) a sua autonomia consubstanciada no PEE (PAE e RI), com a inter-relação dos seus atores à luz da teoria da gestão estratégica organizacional de recursos humanos que traduz a crença nas pessoas com as suas capacidades centradas na realização dos objetivos e resultados (Bilhim, 2004).

### *B) Reflexão sobre a caracterização dos alunos*

Os gráficos caracterizadores dos alunos que frequentaram a SE do 3º ciclo revelaram que a idade dos 12 anos é a que tem maior expressão que corresponde ao 7º ano de escolaridade. A incidência nesta idade e nível de ensino provavelmente se devem ao facto destes alunos serem iniciantes de ciclo (3º) e ainda cumprem as orientações do diretor de turma quanto à frequência da SE.

O sexo feminino destacou-se do sexo masculino, na frequência à SE, sendo 18% a diferença entre eles, quando, na população estudantil total do 3º ciclo da Escola em estudo, os géneros se distinguem em 8%. Há uma afluência assinalável do sexo feminino que vem ao encontro da ideia generalizada na opinião pública de que as raparigas são mais empenhadas que os rapazes. A supremacia dos resultados escolares femininos é um facto, levando à exploração recente da relação género e educação. Na Europa, em 2011, a rede de informação sobre educação *Eurydice* (<http://www.eurydice.org>) na sua investigação sobre género e educação salienta a importância dos estereótipos do género, reconhecendo ainda que o género é um fator que afeta o aproveitamento escolar, onde a vantagem reside do lado feminino com melhores notas. Aos rapazes associam-se mais os insucessos escolares e retenções. Em 2007, Maria Cláudia Dal'Igna advoga que as meninas apresentam melhores resultados escolares justificados pelo seu maior interesse, atenção e esforço. No estudo sobre as diferenças de género nos resultados escolares publicados pela *Eurydice* (2011), o género (masculino/feminino) obedece a padrões diferentes designadamente os rapazes apresentam resultados semelhantes aos das raparigas na matemática ainda que se note ligeira vantagem na apetência masculina para esta área. As raparigas denotam mais facilidade na leitura em todas as faixas etárias. Em média, as raparigas gostam mais de ler do que os rapazes. Na ótica de

*Eurydice* (2011), não têm sido objeto de atenção especial a esses matizes. Considera esta rede de informação europeia sobre a educação que as políticas educativas preocupam-se na maioria dos países apenas com os resultados escolares, realçando discrepâncias socioeconómicas, étnicas ou de zonas habitacionais específicas (rurais/urbanas) e que poucos países se têm dedicado ao desenvolvimento de programas especiais com vista à melhoria das competências da leitura nos rapazes.

A frequência por turno manhã/tarde é equilibrante aparentemente, pois o turno da tarde superou apenas o turno da manhã quando se tratou de fracas frequências, sendo ultrapassado pelo turno da manhã perante frequências regulares, originando taxas de ocupação da SE elevadas nos dois primeiros turnos da tarde (frequentada pelos alunos da manhã). Sabemos, ainda, que os alunos da manhã frequentadores da SE pertenciam por ordem decrescente aos níveis socioeconómicos alto, elevado e médio, enquanto os da tarde correspondiam sobretudo ao nível socioeconómico médio, seguidos pelo baixo e alto. Daqui ressalva o recurso à SE dos alunos oriundos de níveis socioeconómicos mais favorecidos: alto, médio e elevado, apurando-se somente 13% dos alunos pertencentes ao nível socioeconómico baixo. No estudo de Luísa Saavedra (2001, p.68) sobre sucesso e insucesso escolar diz que “é geralmente reconhecido que os alunos das classes sociais mais desfavorecidas têm uma atitude negativa face à escola, pouca motivação (...)”, justificando-se a percentagem baixa de acesso destes alunos ainda que tenham “dificuldade em realizar com sucesso as tarefas nela propostas” (*Ibidem*). Já o grupo de nível elevado é o que frequenta menos entre os níveis favorecidos talvez pelo recurso às explicações extraescola que têm vindo a assumir novas dimensões ao que parece para a manutenção de rendimentos escolares elevados capazes de enfrentar vagas de exames com graus de complexidade elevados. Num trabalho de investigação realizado por Neto et al. (2007) concluem que as famílias com mais poder económico e habilitações académicas superiores são as que mais procuram explicações para os seus filhos.

Na SE estão previstas atividades variadas enunciadas no PAE e no regimento da SE como a realização de trabalhos de casa, estudo individual ou grupal; apoio aos alunos, individualmente ou em pequeno grupo; realização de trabalhos de grupo; esclarecimento de dúvidas com o apoio do professor; realização de pesquisa bibliográfica e informática, elaboração de trabalhos em suporte informático. Pela tabela 2, constatamos que as atividades mais solicitadas são as do âmbito dos trabalhos de casa, as de matemática, as de português, as de inglês e as de físico-químicas. Portanto, a SE tem uma vertente mais teórica, os alunos



procuram-na para estudar e fazer trabalhos de casa e, nessas disciplinas de estudo, se inscrevem as disciplinas de exame de 9ºano - matemática e português o que é de salutar, conquanto essas disciplinas não tenham procuras semanais como acontece com o inglês e a físico-químicas. As atividades práticas como as de educação visual, os trabalhos de grupo são exercidas basicamente numa ida à SE.

### *C) Reflexão sobre a eficácia da Sala de Estudo nos resultados escolares dos alunos que a frequentam*

De acordo com os dados estatísticos e depois da aplicação do teste de correlação de Pearson, sabemos que não há correlação linear entre a frequência da SE e a evolução das classificações de 2012 para 2013 (1º e 2º períodos). Notabilizou-se, no entanto, em todos os anos escolares do 3º ciclo – 7º, 8º e 9º – melhoria das avaliações e que estão relacionadas, na nossa ótica, com as frequências à SE.

Apurámos dados distintivos entre os alunos frequentadores da SE, permitindo-nos reconhecer três grupos: o que melhorou, o que manteve e o que piorou os seus rendimentos escolares. Passámos a apresentar o grupo que apresentou mais melhorias e destacámos do que piorou, entendendo que o grupo que se manteve normalmente seguiu a lógica do grupo que evoluiu, mas em proporções diminutas.

Os alunos que assinalaram frequências regulares à SE foram essencialmente os alunos do turno da manhã e foi o grupo que revelou mais melhorias nas suas classificações escolares, quando comparado ao grupo do turno da tarde. Perante frequências mais moderadas, a evolução das classificações atenuou-se, correspondendo estas ao grupo que manteve as suas notas. O terceiro grupo, o que piorou as suas avaliações, evidenciou fracas frequências à SE. São essencialmente os alunos da tarde que assumiram baixas frequências à SE e evoluções nulas e negativas.

Destacaram-se no seio do grupo que melhorou os alunos que tinham cerca de 12 anos e frequentavam o 7º de escolaridade e à medida que a idade aumentava era menor a probabilidade da evolução positiva, dando lugar aos grupos que manteve e piorou os seus níveis escolares.

O género feminino destacou-se em termos de afluência à SE e de evolução das suas avaliações em relação ao género masculino.

Todos os grupos de alunos oriundos dos quatro níveis socioeconómicos registaram melhoria a par de manutenção ou piora das suas classificações. No entanto, o grupo de alunos proveniente de classes socioeconómicas favorecidas: média e alta foi o que mais frequentou a SE e o que mais evoluiu nas suas notas escolares. O grupo de alunos que apresentou fracas frequências foi aquele descendente de agregados familiares com nível socioeconómico baixo e cuja evolução positiva das avaliações foi mais ténue e evolução negativa foi mais pronunciada.

Destarte, notamos que a eficácia da SE foi visível sobretudo nos grupos de alunos do turno da manhã, no grupo de alunos do género feminino e no grupo de alunos frequentadores do 7º ano de escolaridade. Como causas explicativas, julgamos ser as frequências recorrentes à SE a par dos níveis socioeconómicos favorecidos de que são oriundos. Ao invés, o grupo de alunos do turno da tarde caracterizou-se por frequências fracas à SE motivado provavelmente pelas suas condições socioeconómicas mais desfavorecidas, culminando em evoluções e manutenções de classificações escolares inferiores aos alunos da manhã ao contrário das descidas mais pronunciadas em relação aos seus homólogos.

A contrariar estes dados, temos um grupo de alunos que acedeu à SE nos 1º e 2º períodos “só uma vez” ou “raramente” (2 a 5 vezes) onde realizou trabalhos de grupo, pesquisas no computador, atividades de educação visual e de história, sendo este grupo aquele que manifestou mais evolução das suas classificações em comparação com o grupo de alunos que se deslocou à SE mais vezes para a realização de outras atividades. Parece-nos que este dado invalida o pressuposto de partida do nosso estudo e a causalidade que se afigura nos grupos acima mencionados em que as frequências determinam melhorias das classificações escolares.

Focando a nossa análise estatística no 7º ano, onde o PEE situa o problema da Escola em termos de insucesso escolar, os dados estatísticos relevantes a este ano de escolaridade apontaram que as frequências à SE são sempre mais elevadas nos alunos do turno da manhã em detrimento do turno da tarde, mesmo com alguns diretores de turma do turno da tarde a encaminhá-los para a SE; cerca de metade dos alunos da manhã pertenciam ao nível socioeconómico alto e a outra metade aos níveis elevado e médio, enquanto os alunos da tarde não contemplaram o nível elevado e destacaram-se no médio, seguido do baixo e por último do alto; o género, no turno da tarde, contraria a tendência global de frequência por género, pois foi menos afluente à SE.

A questão socioeconómica parece que se relaciona com a frequência dos alunos à SE: os alunos provenientes dos níveis socioeconómicos mais favorecidos frequentaram em maior número que os alunos de níveis socioeconómicos menos favorecidos. Consequentemente, as evoluções e manutenções das classificações cabem ao grupo dos alunos da manhã do 7º ano, as quais são aproximadamente o dobro em relação ao grupo dos alunos da tarde, sendo este último o que se destacou em termos de evolução negativa das suas classificações.

Deste modo, os dados estatísticos sobre a evolução dos níveis escolares dos alunos do 7º ano frequentadores da SE estão em conformidade com as taxas de insucesso apresentadas no final deste ano letivo pela Escola: os alunos da manhã destacam-se positivamente em termos de sucesso escolar dos alunos da tarde.

#### *D) Reflexão sobre as perceções dos professores sobre a eficácia e o impacto da Sala de Estudo no combate ao insucesso escolar*

Os professores da SE percecionaram no que respeita à frequência dos alunos um hiato em termos numéricos e motivadores entre os alunos da manhã e os da tarde, estando comprovado estatisticamente a maior afluência dos alunos da manhã ainda que seja ténue a diferença, conquanto contribua para a percentagem da tarde as fichas de presença que alguns diretores de turma colocam na SE. A nível da motivação, notaram que os alunos da manhã caracterizaram-se por uma motivação intrínseca notória respeitante a assuntos escolares. Em 1990, Fontaine destacou a motivação intrínseca como alavanca para o sucesso escolar, notando que há consciência do aluno pelas causas que provocam os seus resultados escolares insuficientes e procura modificar a sua ação incorreta. Pelo contrário, a ausência da motivação intrínseca pode originar insucesso e, segundo os inquiridos, esta matriz assenta em muitos alunos da tarde. Além disso, notam que estes mesmos alunos provêm de famílias desestruturadas e carenciadas economicamente. Esta constatação vai ao encontro dos estudos encetados acerca da caracterização dos alunos oriundos de famílias com nível socioeconómico baixo. Martins, em 1993, afirma que todos os trabalhos empíricos realizados em Portugal ou em outros países apontam a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso e clarifica ao sugerir que as condições socioeconómicas parecem fundamentar o insucesso como más condições habitacionais que não propiciam hábitos de estudo conforme exigências do sistema de ensino bem como o não acesso aos bens de cultura.

Outro tópico foi o efeito da SE na promoção do sucesso escolar dos alunos. Os professores foram unânimes na relação positiva entre eles, destacando as competências promovidas pelos professores na SE, as quais vêm enunciadas no próprio regimento da SE e que têm como base um ensino individualizado. A partir da análise de algumas iniciativas inovadoras em Portugal como “Escolas de Futuro”, “Programa Mais Sucesso”, apercebemo-nos que a chave do ensino/aprendizagem recai em apoios mais personalizados aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Sabemos que a escola moderna foi fundada no princípio do ensino igual para todos. Por isso, inventou o aluno, a turma, centrou o ensino do docente, padronizou as respostas. Esta uniformização foi gerando a desvinculação da escola, o insucesso e o abandono. Para criar um cenário alternativo, é preciso regressar à pedagogia através da descoberta da pessoa que mora no aluno, de uma postura de escuta, dos pedidos silenciosos de muitos alunos que usualmente ficavam abandonados a si próprios no fundo da sala, de compreensão dos motivos das recusas e do não querer e de uma metodologia que promova a diferenciação dos modos de fazer aprender (Azevedo, 1994).

Os autores Ana Nunes e José Matias Alves (2012, p.126), citando as reflexões da OCDE acerca da problemática do insucesso, referem que as dificuldades dos alunos devem ser “identificadas o mais cedo possível” numa base de prevenção, para que se aplique precocemente estratégias que assentem numa lógica de trabalho individualizado e diversificado, evitando-se o insucesso. As recomendações do CNE em 2012 vão no mesmo sentido, deve-se privilegiar a “intervenção educativa e pedagógica aos primeiros sinais de dificuldade, prevenindo a acumulação de atrasos” (p.112).

A nomeação da eficácia do ensino individualizado apontada pelos professores entrevistados, considerando-o como um fator positivo da SE revela que este projeto integra atores educativos conscienciosos e atualizados sobre as novas pedagogias consideradas promotoras de equidade e de sucesso para todos.

Os professores julgaram positivamente o impacto da SE no sucesso escolar dos alunos a longo prazo, apontando melhoria nos métodos de trabalho e a este propósito Mineiro (2000) fez notar que muitas vezes o insucesso não está associado a um défice intelectual, mas ao uso inadequado de métodos de estudo.

Como recomendações dos entrevistados destacaram-se a referência ao perfil do professor recrutado para a SE e uma maior divulgação da SE pelos agentes educativos. Sabemos que a questão do recrutamento é delicada, pois, se por um lado, há que colocar professores da Escola que entretanto viram diminuir a carga curricular da sua disciplina, por

outro lado, sabemos que “os professores são os principais obreiros da mudança” (Morgado, 2005, p.275). Morgado refere que esta mudança tem alterado o papel da escola, obrigando-a a uma capacidade acrescida para a adaptação e modificação no modo de atuar face a novos panoramas e desafios. Qualquer processo de mudança exige um enorme envolvimento e uma grande abertura por parte dos agentes educativos para que possa originar bons resultados.

Na segunda recomendação, os professores sentiram que não há uma divulgação e sensibilização suficientes da SE pelos diretores de turma e pelos pais. Entendemos que no processo de mudança, a Escola assume as suas decisões com toda a comunidade escolar envolvida neste processo de reforma, comprometendo-se a fazer um trabalho plural e partilhado como uma equipa integrada, com o objetivo de resultados de sucesso e eficazes. Assim, a Escola deve munir-se de estratégias e motivar todos os seus atores e intervenientes na promoção do sucesso de todos. Como constata Alarcão (2000, p. 14) “a vida na escola é também complexa, heterogénea, ambígua marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares”.

Numa terceira recomendação, os professores entrevistados aludiram à introdução de professores das áreas disciplinares de matemática, de ciências e de físico-químicas. A matemática é uma disciplina com grande insucesso e disciplina de exame e, ainda que a Escola ofereça o projeto “Mathlab” exclusivo à disciplina de matemática, afluem muitos alunos à SE para dúvidas nesta área. Quanto às disciplinas de ciências e de físico-químicas são trabalhadas pelos alunos na SE, destacando-se na nossa análise estatística como tal e, perante dúvidas dos alunos, seria adequado a presença de docentes habilitados que as pudessem esclarecer.

Uma outra sugestão dos professores diz respeito ao apetrechamento de material informático devido às solicitações reiterativas dos alunos a estes recursos comprovados pelos relatórios anuais da SE. Todos nós estamos conscientes do período de crise económica que o país atravessa, incluindo a RAM, no entanto era de salutar o reforço destas novas tecnologias na SE as quais constituem um aliado incontornável na motivação do aluno e na promoção da sua aprendizagem. Novak (1981) encara o evento educativo como algo que envolve direta ou indiretamente aprendiz, professor, conhecimento e contexto. O computador possibilita esta aproximação afetiva entre professor e aluno, facilitando o processo de construção dos conhecimentos. Ademais, a aprendizagem significativa acontece quando o aluno está predisposto a aprender e o computador é um material de aprendizagem potencialmente significativo. Muitos trabalhos provam o papel motivador do computador e da Internet,

nomeadamente o estudo de Maria Ricoy e Maria Couto (2009) onde concluem que os alunos gostariam de poder estudar mais pela *Internet* do que os livros e pensam que se aplicariam mais se os trabalhos fossem elaborados com o computador. Também o CNE (2012) lembra que “as crianças e jovens aprendem através dos mais variados meios – os *media*, por exemplo são poderosíssimos instrumentos de transmissão de conhecimentos (p.7).

## CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES

O nosso objetivo foi analisar os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efetuados. No final, procuraremos tecer alguns comentários relativos aos limites desta investigação bem como apresentar algumas questões para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área.

Tendo presente a complexidade do insucesso escolar, das políticas educativas e dos esforços solicitados à escola, procurámos investigar, de modo a descortinar a caracterização da SE, incluída no PEE da Escola HBG que visa como estratégia colmatar o insucesso dos alunos e cuja essência e configuração importa conhecer e perceber. Para o efeito, realizámos um estudo de caso da Escola HBG. Propusemo-nos compreender a diversidade e a complexidade que envolve o insucesso escolar que vai além das taxas de rendimento escolar deficitário, pois é fundamental procurar entender as suas causas, as consequências e conhecer o papel desempenhado por cada um dos agentes educativos, a fim de procurar superar os números assombrosos de reprovações ou de abandono escolar que se registam a nível nacional e a nível regional.

A missão da escola mudou. No passado, a sua missão central era a de selecionar os melhores alunos, ensinando os que queriam ou podiam aprender, não havendo uma responsabilização da escola nem dos professores pelos resultados escolares. Num tempo em que o importante era garantir que os melhores transitavam e progrediam nos seus estudos, conceitos como insucesso escolar e abandono escolar “não existiam como referencial das práticas profissionais nem como referencial das políticas” (Rodrigues, 2010, p.34). Em Portugal, esta noção da missão da escola viria a ser alterada a partir da aprovação da LBSE em 1986, no artigo 4º 1). “Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, passando-se à integração do ensino para todos os alunos “mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender” (*Ibidem*). Esta alteração fulcral responsabiliza a escola pelos resultados académicos dos alunos e pela garantia de sucesso de todos os alunos, exigindo a adoção de “novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos” (*Ibidem*).

A escola de massas criou a ilusão de uma escola para todos numa lógica de educação e de equidade, independentemente das suas características de origem, e que desenvolvessem todo o seu potencial de aprendizagem. Não obstante os avanços que têm sido feitos para atingir este

desiderato, existem ainda muitos alunos que não conseguem adquirir capacidades básicas que lhes garantam um desenvolvimento integral bem-sucedido, condicionados pelas características pessoais, socioeconómicas e culturais que obstaculizam o acesso ao potencial educacional. Na LBSE, artigo 74º 2) refere: “O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais”. O combate ao insucesso escolar ajuda a ultrapassar os efeitos de privação económica, social e cultural que frequentemente levam ao insucesso escolar. E o projeto SE é uma das estratégias que a Escola proporcionou aos alunos para apoiá-los, tendo-se verificado que mais de um quarto dos alunos do terceiro ciclo a frequentaram nos 1º e 2º períodos (247 alunos num total de 950 alunos a frequentar o 3º ciclo na Escola HBG).

Com este trabalho, procurámos entender a eficácia e o impacto que a SE tem na promoção do sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico. Primeiro, caracterizámos globalmente a Escola HBG e a SE enquanto organizações; em segundo lugar, tentámos apurar as características dos alunos do 3º ciclo que frequentaram a SE este ano letivo (2012-2013), nos 1º e 2º períodos, a partir das variáveis: idade, ano de escolaridade, sexo, turno (manhã/tarde), nível socioeconómico, atividades realizadas na SE, horário frequentado, média da avaliação sumativa do ano letivo transato (2011-2012) e média das avaliações dos 1º e 2º períodos deste ano letivo (2012-2013) e número de frequências à SE. Em terceiro lugar, completámos a estes dados as perceções que os professores da SE assim como a presidente da Escola tinham sobre a SE na sua relação com o sucesso escolar.

Pelo tratamento estatístico dos dados caracterizadores dos alunos, verificámos que a frequência dos alunos à SE não foi uniforme. Enquanto uma esmagadora maioria assumiu uma fraca frequência, culminando em evoluções das suas classificações escolares a par de estagnações e pioras; uma minoria teve uma frequência regular, determinando evoluções ou manutenções das suas classificações e efémeras descidas. Portanto, a frequência à SE não corresponde à evolução linear dos resultados escolares dos alunos como ficou provado no teste de correlação de Pearson, alterando a veracidade integral da opinião dos professores entrevistados que consideravam haver uma relação positiva entre a frequência da SE e a melhoria do insucesso. Salvo o género feminino do 7ºano do turno da tarde, os dados incidiram na frequência pronunciada do género feminino à SE – 18% superior ao género masculino, quando a diferença é de 8% entre a população estudantil do 3ºciclo da Escola HBG. O género é atualmente considerado uma variável de sucesso/insucesso. De acordo com os resultados dos exames nacionais, as raparigas têm sempre melhores resultados do que os



rapazes, verificando-se isso de uma forma mais evidente nos resultados obtidos em língua portuguesa (Seixo, 2011). E a evolução dos resultados do género feminino frequentador da SE segue esta tendência – há uma supremacia evolutiva das avaliações do género feminino em relação ao género masculino.

Os dados revelaram ainda que a nível da frequência há um desequilíbrio entre os alunos da manhã e os da tarde. Os alunos da manhã são ultrapassados pelos alunos da tarde quando se trata de ínfimas frequências, passando ao domínio dos alunos da manhã à medida que a frequência aumenta. A percepção destes valores de frequência ficou patente nas respostas dos professores entrevistados da SE, justificando que os alunos da tarde eram “mais desligados destes assuntos de aprendizagem”. Contrariamente, os alunos do turno da manhã são mais assíduos e aplicados “têm mesmo aquele gosto de fazer os trabalhos”. Outro docente enquadrou esta dicotomia na desestruturação das famílias destes alunos, os quais “não têm acompanhamento, orientação pelos seus familiares, são normalmente famílias carenciadas economicamente (...)”. Estas manifestações volitivas aparentes nos alunos sobre assuntos escolares têm de acordo os estudiosos causas mais profundas como os níveis socioeconómicos sobejamente conhecidos e explicados. Continuamos hoje a verificarmos, como há décadas, que, quanto mais baixo é o rendimento e as habilitações escolares das famílias, maior é a atitude negativa sobre a escola. Luísa Saavedra afirma que “grande parte das crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos têm ambientes familiares intelectualmente pouco estimulantes” (2001, p.68). Estas crianças provenientes de ambientes socioeconómicos menos favorecidos são projetadas num jogo de autonomia incompreensível, pois que os seus educadores pouco as acompanham nos trabalhos escolares, alegando falta de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares disciplinares. A complexidade que envolve os níveis socioeconómicos menos favorecidos provavelmente estará na base explicativa do fosso existente entre o insucesso das turmas da tarde em relação às da manhã, designadamente no 7ºano de escolaridade apontado no PEE e, concretamente, este ano letivo (2012-2013) onde o insucesso é de 2% nas turmas da manhã e de cerca de 20% nas turmas da tarde. Sabemos pelos dados estatísticos que os alunos da tarde frequentadores da SE são oriundos de níveis socioeconómicos mais baixos, daí, provavelmente, se justifique as suas taxas avolumadas de insucesso escolar.

É preciso combater este insucesso e a SE assume-se como uma estratégia no âmbito da gestão curricular complementar da Escola que se organiza em prol do sucesso. Não obstante, cremos que a frequência marcadamente reduzida dos alunos sobretudo da tarde, incluindo os

alunos da tarde do 7ºano de escolaridade, não contribuiu para a melhoria geral do insucesso. Acreditando no potencial da SE no combate ao insucesso escolar, os professores entrevistados da SE defenderam o encaminhamento de mais alunos para a SE. Sentiam que há falta de sensibilização e divulgação da SE pelos agentes educativos: diretores de turma e pais. Assim a Escola deve munir-se de estratégias e motivar todos os seus atores e intervenientes na promoção do sucesso de todos. Como constata Alarcão (2000, p.14) “a vida na escola é também ela complexa, heterogénea, ambígua marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares”. Corrobora da mesma noção Sanches (2000, p.48) ao afirmar que as escolas são “comunidades inclusivas, aprendentes de saberes, de cultura e de cidadania”. Cabe às estruturas da Escola, desde as estruturas de gestão de topo, de gestão intermédia e de todos os agentes da educação proporcionar e respeitar esta diversidade, desenvolvendo mecanismos pedagógicos organizacionais e curriculares, para responder às necessidades e características específicas de cada um. No dizer de Alarcão, a escola de hoje é “reflexiva” (2001, p.26). Para a autora, a escola é uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Achamos que todo o projeto começa com a ação de acreditar. Ou pelo menos com uma predisposição para experimentar algo de novo e diferente. E a SE apesar de não ser um projeto iniciado este ano letivo, os professores inquiridos acreditam que é possível fazer melhor em prol da melhoria do insucesso escolar dos alunos com o auxílio da SE, acreditam que todos os alunos podem aprender mais, independentemente das variáveis económicas, culturais, sociais, familiares, curriculares, tendo o docente como orientador e facilitador dos trabalhos escolares. A Escola HBG e os professores podem fazer a diferença através do ensino individualizado que também foi focado pelos docentes nas entrevistas como ponto positivo da SE.

A reinvenção da escola passa muito por esta redescoberta das pessoas que moram nos alunos (Azevedo, 1994), tentando reinstalar a humanidade na relação pedagógica, insistindo na ideia de que todos podem ser mais através de mais aprendizagem, de mais sucesso efetivo que não prescinde de ninguém. Relacionado com este ensino individualizado está o tópico da proximidade já evocado por Joaquim Azevedo (1994). De facto, não há pedagogia sem proximidade. Sabemos que a escola moderna foi fundada no princípio de ensinar a todos

como se fosse um só (Barroso, 1995c). Esta uniformidade foi gerando desvinculação da escola, o insucesso e o abandono.

Para criar um cenário alternativo é preciso regressar à pedagogia: redescobrir a pessoa que mora no aluno, saber escutá-lo, compreendê-lo através de uma metodologia que promova a diferenciação dos modos de fazer aprender. A SE é em certa medida apanágio desta proximidade requerida num ensino individualizado. Por isso, nalgumas recomendações dos docentes entrevistados apelavam ao perfil do professor para a SE, tendo em conta esta capacidade de escuta e compreensão.

David Istance (OCDE, 2001), membro do CERI da OCDE e coordenador do projeto “Schooling for Tomorrow” desenvolvido pelo CERI, afirma que o cenário para a escola do século XXI passa pelo fortalecimento das escolas enquanto organizações de reconhecido mérito e valor mas abertas à diversidade e a outros intervenientes / atores educativos. Assim, a aposta deverá ser feita num sistema escolar humanizado, propiciador de experiências e programas de aprendizagem diversificados, conjugando equidade, excelência e inovação.

Esta mudança na escola implica capacitação das escolas para uma contínua adaptação e melhoria perante os novos desafios que se colocam à educação. Trata-se de criar nas escolas a capacidade para uma mudança sustentável através de processos de capacitação interna (Bolívar, 2012). Reconhecemos que a SE testemunha esta capacidade da Escola HBG de se organizar para combater o insucesso escolar, conquanto o objetivo delineado não esteja cumprido integralmente, sofrendo um desvio: à SE não têm sido cativados os alunos com insucesso marcante, por isso, não tem promovido a melhoria do insucesso. No dizer de um professor pertencente ao corpo docente da SE “a SE está criada para aqueles que têm sucesso”.

De acordo com o Despacho normativo nº24-A/2012 é “(...) imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem” No artigo 20 intitulado de “medidas de promoção escolar”, ponto 1, alínea h) diz que deve haver “Acompanhamento a alunos que progridam ao 2º e 3º ciclos com classificação final inferior a 3 a português ou a matemática no ano escolar anterior; no ponto 3. está consagrado o seguinte: “Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico elaborado pelo professor titular da turma, no 1ºciclo, ou pelo conselho de turma nos 2º e 3ºciclos, contendo

estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas”. Interessando-nos especificamente o 3º ciclo, objeto do nosso estudo, perguntamo-nos se o acompanhamento a alunos de nível 2 a português (e porventura a matemática, ainda que haja um projeto específico para esta disciplina curricular) no ano letivo anterior e/ou as estratégias de recuperação elaboradas pelo conselho de turma no 3º ciclo aos alunos com dificuldades de aprendizagem não deveriam ser remetidos para a SE? Esta teria um corpo docente reforçado na área do português e eventualmente de matemática (pelos dados estatísticos, a matemática é tão solicitada como o português) bem como nas áreas de físico-químicas e ciências como testemunham os dados estatísticos sobre as atividades mais desenvolvidas pelos alunos, aproveitando-se por rentabilizar os tempos “mortos”, menos congestionantes, de alunos na SE. Vimos que o período mais afluente da SE é o das 13h15m até às 14h45m, devendo-se concentrar estes apoios complementares noutros horários ou transferir a SE para um espaço de dimensões mais amplas capaz de responder às funções que lhe estariam conferidas.

Depois do exposto, consideramos que a Escola deve refletir sobre a nossa investigação à SE de caráter avaliativo para efetuar as mudanças necessárias. Numa perspetiva mais alargada, Bolívar (2012) alude à mudança da escola implicando a colaboração entre as escolas. A mudança no século XXI passa pela criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender. Isto implica uma nova política, desenvolvida pelo entendimento do modo como as escolas melhoram e, ao mesmo tempo, capaz de mobilizar as energias dos estabelecimentos de ensino e coordenar os diversos componentes do sistema. Esta aprendizagem em rede já está em curso pela Direção Regional de Recursos Humanos e a Administração Humana da RAM que tem vindo a promover fóruns sobre a organização e administração escolar para a recolha de informação e reflexão junto dos atores das organizações educativas sobre as boas práticas organizacionais das respetivas escolas com o intuito à monitorização e avaliação de projetos visando a melhoria dos mesmos.

Também recentemente, em Portugal continental, algumas escolas alteraram as suas condições organizacionais e educativas, destacando-se entre elas as inovações “Escolas do Futuro”, “Programa Mais Sucesso” patenteadas no capítulo I do nosso estudo e parecem potenciar esta capacitação da escola enquanto organização aprendente que se reorganiza profundamente para dar resposta às suas necessidades de desenvolvimento organizacional com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos num horizonte de equidade e de qualidade. Trata-se de programas ambiciosos que desafiam as escolas e os professores, com o envolvimento de nova geração de políticas educativas, de governos, de universidades, de

centros de investigação, das famílias e das autoridades locais (Rodrigues, 2010). Estes projetos consubstanciam de certa forma a plasticidade das políticas públicas ao reinterpretarem a política de promoção do sucesso escolar. Glosando Natércio Afonso (2012), estes projetos inovadores, não se reduzem às iniciativas e projetos desencadeados centralmente pela administração nacional da educação. É possível falar de um “campo” de atores, de instâncias, de ideias, onde ocorreu a circulação, a transposição, a apropriação e a adaptação das políticas públicas. Neste contexto, a política de promoção do sucesso escolar joga-se não apenas no plano formal, joga-se também no plano da escola, no quadro estratégico do projeto educativo, nas opções políticas e organizacionais que promove em função da sua própria visão da escola do ensino e da sociedade. A Escola HBG, através do projeto SE, parece-nos que também procura no seu processo de descentralização, como menciona Barroso (1996) um percurso construído por diversos atores, [construtores dos PEE, PAE, RI] que partilham o desejo de fazer da Escola um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão, revelando-se como um prenúncio do mote de Barroso (1996) “Da autonomia decretada à autonomia construída”.

Em guisa de conclusão, julgamos que importa fazer de cada escola uma “boa escola”, traçar uma rota para a melhoria das escolas, para a criação de um sistema educativo verdadeiramente mais equitativo da massificação do acesso à educação, desafio já genericamente superado. A escola encontra-se hoje perante uma situação bem mais complexa: a “premência da subida do nível educativo real das populações. Trata-se assim, nos nossos dias, da necessidade de ‘massificar o sucesso’, ou seja, trata-se de garantir uma educação qualitativa satisfatória” (Roldão, 1999, p.24). É urgente, como afirma, António Nóvoa (2012), reinventar a escola se queremos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI, redefinindo o valor social da educação no espaço público e restituindo a escola como o centro do ensino/aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. A este propósito um dos professores inquiridos denota a essência deste alerta, quando afirma que “a escola [de] hoje não acompanha a nível de métodos (...). Quando eu vejo os alunos com o seu *Ipad* e basta carregar num botão e já têm toda a informação. Habitados com esta facilidade, é complicado a escola de hoje”.

Não há dúvida acerca da importância do papel de uma “boa escola” na vida das pessoas, mas então, quais são ingredientes de uma escola eficaz ou de uma “boa escola”?

O primeiro aspeto a salientar é a perceção que os vários intervenientes (professores, funcionários, alunos, direção) têm de si (termos de competência, motivação, funcionamento

no grupo a que pertencem...) e dos outros, criando o *ethos* da escola. Percepções positivas desencadeiam autoconfiança, motivação e contribuem para o sucesso e para a crença na eficácia coletiva da escola.

Dizer ainda que os resultados fracos dos alunos advêm das suas poucas capacidades, impõe-se contradizer que a capacidade intelectual objetiva não explica mais do que 10% dos resultados escolares (Seixo, 2011). A observação dos outros, nomeadamente de pais e professores funcionam como modelos de atuação, o clima da escola, a relação entre todos, as formas de tratamento interpessoal indicativas de respeito, o reconhecimento do sucesso e da excelência de todos os grupos da escola são fatores determinantes de sucesso. Concomitantemente, em termos de gestão escolar, consideramos necessário inverter a lógica de rotinização através da capacidade de reflexão sobre as próprias práticas que pressupõe a capacidade de melhorar processos, inserindo-se o nosso estudo avaliativo neste âmbito, com vista a otimizar o projeto SE.

Todos queremos ter bons alunos, mas o que a sociedade e as políticas educativas determinam é que tenhamos todos os alunos e todos bons alunos. No nosso entender, a SE é um contributo eficaz para a melhoria do insucesso e, recuperando o verso de Camões com que iniciámos este trabalho “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, concluímos que, com o advento dos novos “tempos”, século XXI - onde o desafio da massificação do ensino está genericamente ultrapassado, surgem novas “vontades”, ligadas à massificação do sucesso dos alunos. Destarte, é preciso desafiar a mudança da Escola, inovando-a com sucesso.

### *Limitações do estudo*

Entendemos que como qualquer estudo de caso não nos permite tirar ilações gerais uma vez que se trata de dados estatísticos referentes ao 1º e 2º períodos deste ano letivo, não contemplando o 3º período e, portanto, de uma população restrita e limitada no tempo. Além disso, o papel do método estatístico é essencialmente possibilitar uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Conforme Gil (2008, p. 17) “este método se fundamenta na aplicação da teoria estatística da probabilidade e constitui importante auxílio para a investigação em ciências sociais”. Devemos considerar, no entanto, que as explicações obtidas mediante a utilização do método estatístico não devem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas portadoras de boa probabilidade de serem verdadeiras. Com base na utilização de testes estatísticos, possibilita-se determinar, em termos

numéricos, a probabilidade de acerto de determinada conclusão, bem como à margem de erro de um valor obtido (Gil, 2008).

Das conclusões que obtivemos face aos resultados estatísticos e às respostas dos intervenientes, consideramos que seria oportuno alargar o estudo à restante comunidade educativa e aos dados da SE referentes ao 3º período como pretendíamos inicialmente, mas que não foi possível devido à escassez do tempo proposto para a conclusão do nosso trabalho investigativo. O nosso objetivo era inquirir os professores da restante comunidade educativa e os alunos que frequentavam e os que não frequentavam a SE de modo a percebermos, por um lado, o impacto que a SE imprimia na opinião da comunidade educativa que não estava implicada diretamente no projeto e, por outro lado, o apuramento dos motivos que levavam à frequência ou não dos alunos à SE. Esta informação poderia ser vital para a melhor compreensão desta inovação educativa (SE) e quiçá podermos contribuir com propostas de melhoria que correspondessem às expectativas dos alunos. Sabemos, no entanto, a partir de um inquérito dirigido a uma amostra da população estudantil da Escola HBG no âmbito de uma dissertação intitulada de “As perceções da comunidade educativa face à imagem social da Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia” que a maioria considera positiva a SE.

#### *Investigação futura*

Achamos que o estudo ficaria enriquecido, numa lógica de aprendizagem em rede e colaboração entre escolas (Bolívar, 2012), alargar o estudo a outros projetos similares em outros contextos escolares e demográficos, podendo desta forma reunir informação mais diversificada de modo a tentarmos adequar melhor esta estratégia ao combate do insucesso escolar ou mesmo transformá-la integralmente noutra estratégia mais eficaz. Queremos uma “boa escola” onde sejam todos bons alunos.





## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: ASA.

Alves, E. & Morgado, J. (2012) Esclarecimentos sobre a organização e administração escolar [em linha]. Programa da rádio da SRE “Educando”. Acedido em abril, 2013 através de [www.madeira-edu.pt/amarcar/tabid/2939/Default.aspx](http://www.madeira-edu.pt/amarcar/tabid/2939/Default.aspx)

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70, 1-118.

Barroso, J. (1995a) A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), In *Inovação, A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda)* (Vol. 8, pp.7-40). Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1995b). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no seminário promovido pelo sindicato dos professores do Norte, Maia.

Barroso, J. (1995c). *Os liceus-organização pedagógica e administração 1836-1960*. Lisboa: Junta nacional de investigação científica e fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (167-189). Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1991). *Insucesso escolar no contexto português*. Porto: Sociedade portuguesa de ciências de educação.

Bilhim, J. (2004). Qualificação e valorização de competências. *Portugal, sociedade portuguesa de inovação consultadoria empresarial e fomento da Inovação, SA*. Acedido em julho, 2, 2013 através de <http://epmontijo.edu.pt/web/docs/ClubeAutarquico/opiniaopublicada/QualValCompetencias.pdf>

- Bodgan, R. & BiKlen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1987). O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção. In *Aprender: Revista de escola superior de educação de Portalegre* (nº2, pp. 8-11). Portalegre.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008), *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. (3ªed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, G., Martinelli, S: & Sisto, F. (2003), Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita, *Psicologia e reflexão*, 16, 427-434.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista iberoamericana de educación*, 39(2), 5.
- Clímaco, M. C./ Ministério da Educação (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. GEP: Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da educação 2011. Percursos escolares*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia edDescentralização*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação e Ciência.
- Dal’Igna, M.C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em revista*, 46, 241-267.
- Dias, P.C. (2010). *Causas de (in)sucesso escolar*. Dissertação de mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Não publicada. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Dubé, L. & Paré, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: current practices, trends recommendations. *Mis Quarterly*, v.27, nº4, pp.597-635.

Eurydice. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre medidas e a situação atual na Europa*. Consultado em maio, 17, 2013 através de [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf)

Felício, F. (2008). *Fatores associados ao sucesso escolar: levantamento, classificação e análise de estudos realizados no Brasil*. São Paulo: Fundação Itaú Social.

Formosinho, J. & Fernandes, A (1991). A influência dos fatores escolares. *O insucesso escolar em questão. Área de análise social e organizacional da educação*, 29-34.

Fortin, MF, Côté, J., & Vissandjée, B. (2003). Como etapas do processo de investigação. *O processo de investigação: da conceção à realização*, 35-43.

Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B.P. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens* (Vol. I, pp.93-132). Lisboa, Universidade Aberta.

Fontes, C. (2012). *Insucesso escolar*. Recuperado em dezembro, 17, 2012 através da fonte [http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=1069](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1069)

Guerra, M.S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

Gil, A. C. (2008). *Métodos de pesquisa social*. (6ªed.). São Paulo: Atlas.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Iturra, R. (1990). *A Construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Esher.

Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. *Noesis*, 78, 24-49.

Lima, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista portuguesa de educação*, 8(1), 57-71.

Lopes, A., Serra, F.H (no prelo) Apresentação e publicação dos resultados. In J. Bilhim, F. Amaro e D. Moreira (eds.) *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas*, Lisboa, ISCSP.

Manzini, E. J. (2004). Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 58-59.

- Martins, A. M. (1993). Insucesso escolar e apoio socioeducativo. In A. Martins. & I. Cabrita (Orgs.), *Problemática do insucesso escolar, cadernos de análise socio-organizacional da educação* (nº4, 2ª ed., pp.10-19). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Mineiro, L. (2000). *Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação - Desenvolvimento Pessoal e Social apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Ministério da Educação. (1998). *Viva voz* (jornal de apoio à educação básica, nº160).
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Moura, Rui. (1999). O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões. *Educare/Educere*, 7, 85-94.
- Natércio, A. (2012). Projeto Fénix. Políticas promotoras do sucesso escolar. In Projeto Fénix - *As artes do voo e as ciências da navegação* (pp.149-155). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Consultado em dezembro, 20, 2012 através [http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix\\_as\\_Artes\\_Voo\\_Ciencias\\_Navegacao\\_2012.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix_as_Artes_Voo_Ciencias_Navegacao_2012.pdf)
- Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, J. & Azevedo, S. (2007, abril). *Da atividade doméstica ao franchising: alguns dados sobre o fenómeno das explicações em Portugal.IX*.
- Congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação – Educação para o sucesso: políticas e atores, Funchal.
- Noronha, M. & Noronha, Z. (1991). *Sucesso Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Novak, J. D. (1981). *Uma teoria de educação*. S. Paulo: Pioneira.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (2012). A visão de António Nóvoa sobre os desafios da escola face à aprendizagem permanente no mundo contemporâneo [em linha]. Vox Nostra. Acedido em dezembro, 2 de 2013 através <http://voxnostra.blogspot.pt>

Nunes, A. & Alves, J. (Orgs). (2012). Projeto Fénix. À descoberta dos sentidos e das práticas promocionais de sucesso. In Projeto Fénix – *As artes do voo e as ciências da navegação* (pp.121-147). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Consultado em dezembro, 20, 2012 através [http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix\\_as\\_Artes\\_Voo\\_Ciencias\\_Navegacao\\_2012.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix_as_Artes_Voo_Ciencias_Navegacao_2012.pdf)

OECD (2001). *Schooling for tomorrow: what schools for the future?*. Centre for Educational Research and Innovation.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pocinho, M. (2009) *Estatística. Teoria e exercícios passo-a-passo*. Consultado em maio, 12, 2013 através [http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica%20I.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ricoy, M. C., & Couto, M. J. (2009). As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista lusófona de educação*, 14, 145-156.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Russo, M.H. (2004). Escola e paradigmas. *Ecos*. 6 (1), 25-42.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2007). *Metodologia de pesquisa*. (3ªed.). Lisboa: McGraw Hill.

Sanches, F.C. (2000). Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis., L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro 130 boas práticas de escolas portuguesas para diretores, professores e pais*. Lisboa: Porto Editora.

Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: género e classe social na escola*. Dissertação de Doutoramento não-publicada em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Seixo, C. (2011). *Sucesso escolar: compreensão do fenómeno/ estratégias*. Recuperado em julho, 18, 2013, através de [www.infor.cef.pt/64/web/4.pdf](http://www.infor.cef.pt/64/web/4.pdf)

Silva, H., & Silva, D. (1999). Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Asa.

Tuckman, B.,W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições Asa.

Yin, R. (2005). Estudo de caso – planeamento e métodos, (3ªed.). Porto Alegre: Bookman.

## **LEGISLAÇÃO**

LBSE/Lei nº46/86 de 14 de outubro

Decreto-lei nº43/89 de 3 de fevereiro

Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio

Lei nº34/99 de 22 de abril

Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M d 31 de janeiro

Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M de 21 de junho

Despacho normativo nº24-A/2012

Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro

## **SITIOGRAFIA**

[www.madeira-edu.pt/tabid/2690/Default.aspx](http://www.madeira-edu.pt/tabid/2690/Default.aspx)

(sítio onde consultámos a legislação)

[www.dgdc.min-edu.pt/.../data/...Mais.../despacho\\_100\\_2010\\_mse.pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/.../data/...Mais.../despacho_100_2010_mse.pdf)

(sítio onde consultámos o Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro)

[www.madeira-edu.pt/amarcar/tabid/2939/Default.aspx](http://www.madeira-edu.pt/amarcar/tabid/2939/Default.aspx)

[www.hbg.pt](http://www.hbg.pt)

[http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix\\_as\\_Artes\\_Voo\\_Ciencias\\_Navegacao\\_2012.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Publicacoes84502258/fmartins/ProjetoFenix_as_Artes_Voo_Ciencias_Navegacao_2012.pdf)

[www.infor.cef.pt/64/web/4.pdf](http://www.infor.cef.pt/64/web/4.pdf)

<http://voxnostra.blogspot.pt>

[http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=1069](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1069)

[http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf)

[http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica%20I.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf)

[http://epmontijo.edu.pt/web/docs/ClubeAutarquico/opiniaopublicada/QualValCompetencias.p  
df](http://epmontijo.edu.pt/web/docs/ClubeAutarquico/opiniaopublicada/QualValCompetencias.pdf)



## **ANEXOS**

## ANEXO I

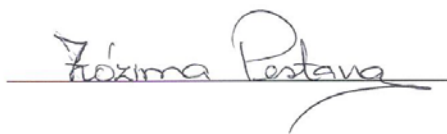
Exma. Senhora Presidente do Conselho Executivo da  
Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia  
Dra. Fátima Teles

Zózima Maria Sousa Gonçalves Pestana, natural do Funchal, portadora do BI nº 8450801, emitido pelo Arquivo de Identificação do Funchal, a 16/8/2006, residente à estrada Dr. João Abel de Freitas, com o telefone 962615787, professora do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), a frequentar o mestrado em administração pública na especialidade em administração da educação, promovido pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, vem, por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª se digne autorizar a realização de entrevistas a professores da Escola e a consulta de informação documental da escola, no âmbito do estudo intitulado “(In)sucesso escolar e sala de estudo: o caso da escola Horácio Bento de Gouveia”, cujos objetivos são: constatar sobre a eficácia e o impacto positivo ou não da inovação educativa “sala de estudo” proposta pela escola HBG no âmbito da sua organização educativa na melhoria do insucesso escolar sobretudo do sétimo ano.

Pede deferimento  


Funchal, 6 de março de 2013

A Professora



## **ANEXO II**

### **QUESTÕES FORMULADAS AOS ENTREVISTADOS**

A nossa entrevista foi semiestruturada, tendo um guião orientado para dois objetivos gerais: apurar a perceção dos entrevistados, professores da escola em estudo, sobre a eficácia e o impacto da Sala de Estudo (SE) no sucesso escolar da respetiva escola.

Iniciámos a entrevista com uma formulação de perguntas básicas numa lógica diacrónica até atingimos os propósitos enunciados anteriormente. Assim, a entrevista tinha como objetivos específicos: focar primeiramente o professor, começando-se por conhecer o critério de recrutamento do mesmo neste projeto. Seguidamente, elencámos o aluno e o sucesso escolar ao questionarmos sobre a perceção dos efeitos da SE no sucesso escolar dos alunos. Seguiu-se outro tópico, decorrente da experiência dos entrevistados na SE, versando sobre as condições da SE ao solicitarmos os fatores que facilitam e dificultam os objetivos pretendidos para aquela Sala. Os dois tópicos seguintes remetiam para uma visão futurista do professor sobre esta iniciativa ao apurarmos a opinião relativamente ao impacto que terá lugar a SE a longo prazo na trajetória dos alunos e sugestões /recomendações que propunham para a mesma.

1-Como se processou o recrutamento para a Sala de Estudo?

2-Qual a perceção do alcance dos objetivos da Sala de Estudo em termos de diminuição do insucesso escolar?

3-Quais os fatores que facilitam e os que dificultam o alcance dos objetivos pretendidos para a Sala de Estudo?

4-Qual o impacto a longo prazo da Sala de Estudo na trajetória dos alunos?

5-Que sugestões/recomendações para a manutenção da Sala de Estudo?

## ANEXO III

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A entrevista que se segue teve lugar na sala de professores da Escola HBG, no Funchal, no dia 9 de abril de 2013, pelas 17h com a duração de 13 minutos. O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### ENTREVISTA AO PROFESSOR A:

**ENTREVISTADOR (E):** Como foste recrutada para a SE?

**PROFESSOR (A):** Só tomei conhecimento que tinha tempos na SE, quando recebi o meu horário no início do ano letivo e já vinha com as horas atribuídas para a SE.

**E:** Tiveste orientação para a tua conduta como docente na SE?

**A:** Sim. A coordenadora da SE fez uma reunião para todos os professores, explicando o funcionamento da SE, como deveríamos fazer, como lidar com os alunos, o que podem fazer os alunos na SE, por exemplo não podem escrever no quadro, enfim, fomos informados do regimento da SE.

**E:** Houve preocupação em referir o combate ao insucesso como está previsto no projeto educativo da escola?

**A:** Está implícito o combate ao insucesso, uma vez que ao apoiarmos o aluno, por exemplo na resolução dos trabalhos de casa, tirarmos dúvidas, estamos a ajudar a combater o insucesso escolar e eles de certa forma conseguem colmatar as dificuldades que têm e assim melhoram no aproveitamento.

**E:** Do levantamento da frequência dos alunos, é evidente a frequência dos alunos do turno da manhã e com sucesso escolar. Na tua opinião, a sala de estudo está a resultar em termos de insucesso escolar?

**A:** Bem...isso realmente é assim...Tens razão...O que nós vemos é que no registo das presenças dos alunos é que é preferencialmente frequentada pelos alunos do turno da manhã que à partida têm já sucesso. Constatamos que os da tarde frequentam menos a SE, são mais desligados destes assuntos da aprendizagem e os que a frequentam são praticamente aqueles que são encaminhados pelo diretor de turma que coloca umas fichas de registo de frequência dos seus alunos caso contrário não chegariam até à SE, para depois no fim do mês apurarem a assiduidade desses alunos.

**E:** Que atividades realizam os alunos na SE e que postura revelam enquanto estão lá?

**A:** Os alunos fazem os trabalhos de casa, estudam, fazem trabalhos de grupo, pesquisas na internet. Notamos que, regra geral, os alunos do turno da manhã são mais silenciosos, mais organizados...Por tudo o que eu disse, julgo que a SE não tem sido eficaz nos alunos com insucesso, porque não entram na SE a não ser que sejam “obrigados” quero dizer encaminhados pelo diretor de turma, enquanto para os alunos com sucesso tem sido uma mais-valia. Nota-se uma certa diferença entre os alunos da manhã e os da tarde.

**E:** Na tua opinião, como se poderia cativar os alunos da tarde?

**A:** Hum...eu vejo que alguns diretores de turma, e mais uma vez é de louvar o papel do diretor de turma, elaboram uma folha de registo com os seus alunos que devem ir à SE.

**E:** És capaz de enunciar fatores que facilitam e fatores que dificultam os objetivos da SE?

**A:** O que facilita, na verdade, eu acho que há facilidade no horário disponível aos alunos que abrange ambos os turnos. O conselho executivo teve esse cuidado. Também o facto de vários professores de várias disciplinas estarem destacados para a sala de estudo como francês, inglês, português, geografia... Como fatores que dificultam, talvez ter apenas um computador com Net; o facto de não ter impressora atualmente, porque avariou e devido às circunstâncias económicas não foi ainda consertada. Também não dispomos de dicionários, gramáticas e faltam alguns manuais, pois acontece que os alunos pedem alguns manuais para estudarem, mas nós não temos...

**E:** Porque achas que os alunos da manhã aderem tanto à SE?

**A:** Nota-se que não é imposto, têm mesmo aquele gosto de fazer os trabalhos, se calhar já vão para casa descansados...

**E:** E os alunos da tarde, sentes que é imposto a ida à SE?

**A:** Nalguns casos sim.

**E:** Vêm contrariados?

**A:** Sim...não se nota, lá está, aquele desejo de ultrapassar as dificuldades.

**E:** Consideras que a longo prazo, a trajetória académica dos alunos que frequentam regularmente a sala de estudo evolui?

**A:** Sem dúvida. Os alunos tendem a seguir os horários dos professores da SE. Por exemplo, tinha uma aluna que quando tinha dúvidas a francês vinha sempre ter comigo e perguntava “Professora, quando posso encontrá-la aqui?”.

**E:** O que pensas da continuidade da SE e que recomendações sugeres?

**A:** A SE deve continuar, eu acho que sim, que o apoio pedagógico é sobretudo a matemática e português sobretudo para os alunos com necessidades educativas especiais, logo a sala de estudo ajuda ao apoio individualizado noutras disciplinas, portanto é mais abrangente. Também é importante para fazerem os trabalhos de casa, de pesquisa de tirarem dúvidas...portanto acho que sim, deve continuar. Também deveriam colocar mais computadores com *Net* e uma impressora.

A entrevista que se segue teve lugar num gabinete da Escola HBG, no Funchal, no dia 9 de abril de 2013, pelas 17h30m com a duração de 18 minutos . O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### ENTREVISTA AO PROFESSOR B:

**E:** Como tiveste conhecimento que farias parte da SE?

**B:** Tomei conhecimento quando recebi o horário. Não podia ter turmas, daí que a presidente me tivesse incluído algumas horas na SE.

**E:** Houve orientação para a SE?

**B:** Houve orientação pela coordenadora da SE, numa reunião, no início do ano letivo, chamando a atenção para o regimento da SE, isto é, as regras inerentes àquele espaço, orientar nos trabalhos de casa, nos trabalhos de grupo.

**E:** Vincou-se o combate ao insucesso escolar?

**B:** Vincou-se, pois diz-se que se devia orientar os alunos.

**E:** Nota-se, a partir do levantamento da frequência dos registos da SE que há mais alunos com sucesso escolar a frequentar a sala de estudo. Que procuram na SE?

**B:** Os alunos fazem trabalhos de casa, trabalhos de grupo, estudam para os testes...

**E:** Porventura os alunos comentam por que procuram a SE e não a biblioteca?

**B:** Às vezes, escolhem a SE, porque estão mais à vontade, por exemplo para os trabalhos de grupo, enquanto na biblioteca não podem fazer barulho.

**E:** Na tua opinião, o que se deveria fazer para cativar os alunos com insucesso para a SE?

**B:** Em primeiro lugar, os alunos com insucesso não frequentam se não forem encaminhados pelo diretor de turma, uma vez que eles não estão dispostos. Por isso, deve haver maior sensibilidade do diretor de turma. Por outro lado, o diretor de turma também deveria alertar os encarregados de educação para a SE o que pode ajudar naquelas disciplinas em que os seus educandos têm mais dificuldades. Seria ótimo!

**E:** De acordo com a tua experiência, quais os fatores que destacarias como facilitadores e outros que dificultam o alcance dos objetivos da SE?

**B:** Como facilitadores, temos dois computadores, o que é ótimo para a pesquisa e também é facilitador o facto de os alunos chegarem à SE e já saberem o que fazer. Facilita-nos imenso.

Como dificuldades, é pena a falta de alguns manuais, de gramáticas e alguns dicionários.

**E:** Enquanto estás na SE, há alunos que frequentam regularmente?

**B:** Sim. Há muitos assíduos. Todas as semanas.

**E:** Notas algum impacto na trajetória desses alunos?

**B:** Nota-se a longo prazo que ganham mais hábitos de trabalho, são alunos com o seu ritmo de trabalho, organizam-se, têm por sistema rever o que foi dado no dia. A longo prazo vem beneficiá-los, sem dúvida...

**E:** Para ti, a SE deve continuar?

**B:** É essencial a SE, pois há pais que não têm formação de dar explicações e a sala vem colmatar essa falha.

**E:** Consideras que há um perfil de professor para a SE?

**B:** O perfil do professor é importante para a SE, porque, muitas vezes, é a interpretação das questões que falha para a resolução dessas questões dos enunciados. Quando o professor não domina certos conteúdos de uma ou outra disciplina, esse professor recorre a outro professor, ou então, como é o caso da matemática, encaminha-se para o laboratório de matemática. No entanto, às vezes, há um ou outro professor que até ajuda nesta disciplina, mesmo não sendo da área de ciências.

**E:** Por falar em matemática, quando se consulta os registos de atividades da SE, sobressai a disciplina da matemática e há um espaço próprio para a matemática - o laboratório de matemática: “Mathlab”. Na tua opinião, porque insistem os alunos em realizar atividades na SE?

**B:** Julgo, porque está muitas vezes fechado o “Mathlab” e o ideal era termos realmente professores de matemática na SE.

A entrevista que se segue teve lugar na SE da Escola HBG, no Funchal, no dia 11 de abril de 2013, pelas 11 horas com a duração de 20 minutos. O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### ENTREVISTA AO PROFESSOR C:

**E:** Na qualidade de coordenadora deste projeto: SE, como foste recrutada?

**C:** Há dois anos, quando recebi o meu horário, verifiquei que tinha o cargo de coordenadora da SE. Não fui eu que quis, foi a presidente que me sugeriu neste processo. Havia uma coordenadora anterior a mim e que até foi responsável pela elaboração do regimento da SE.

**E:** Quando recebeste este cargo, houve a preocupação de definir os objetivos da SE?

**C:** O grande objetivo é criar espaço onde os alunos possam estudar, realizar os trabalhos de casa, tirar dúvidas, realizar os trabalhos de grupo ou de pesquisa. Antes, dispúnhamos apenas da biblioteca, no entanto, exige maior silêncio, não está vocacionada para trabalhos que implicam mais barulho, enquanto, na SE, os alunos estão mais à vontade. Fazem trabalhos de colagem, pintura.

**E:** E o insucesso escolar é também um dos objetivos a combater na tua opinião?

**C:** Tentamos orientar os alunos na realização dos trabalhos, ajudando sobretudo na interpretação das questões. Não lhes fazemos os trabalhos escolares, mas ajudamos a interpretar. Eles até muitas vezes sabem a matéria, não sabem é interpretar. Pretende-se combater assim o insucesso escolar, incutindo-lhes métodos de estudo e ajudando-lhes na interpretação.

**E:** Reparei que há uma grande afluência de alunos com sucesso escolar e muito menos alunos com insucesso, isto é, alunos repetentes ou com níveis negativos. Que comentário fazes a este facto?

**C:** A verdade é que os que têm insucesso frequentam pouco a não ser aqueles que têm uma ficha colocada pelo diretor de turma de modo a “obrigá-los” a fazerem os trabalhos de casa, a estudar. Só alguns diretores de turma é que o fazem: colocam uma ficha identificando a turma, o horário que os alunos deverão frequentar a sala de estudo.

**E:** Notas que aqueles alunos mais assíduos, há uma evolução do seu percurso escolar a longo prazo?

**C:** Francamente, não consigo ter essa perceção, pois tenho poucas horas na SE.

**E:** Na tua opinião, fatores que podem dificultar e fatores que podem facilitar os objetivos da SE?

**C:** Fatores que dificultam: muitos alunos vêm pedir apoio a matemática. Não temos um único professor de Matemática. E porquê? Porque existe um laboratório de matemática. Só que parece que não está a funcionar muito bem, porque há falta de professores e vêm para a SE. No meu caso, não consigo orientar nesta disciplina, porque tenho formação em Letras.

Quanto aos fatores que facilitam, talvez o empenho, o interesse pela aprendizagem. Há alunos que vêm perguntar a que horas é que está um professor de determinada disciplina que têm dificuldade. Há alunos que vêm propositadamente ter apoio e encaram a SE como uma espécie de explicações.

**E:** Na tua ótica, a SE deve continuar?

**C:** A SE deve continuar, atendendo à frequência que tem: mais de mil alunos por período. Agora, que professores deveriam estar na SE é uma questão delicada. Por exemplo: temos muitos professores de francês, porque a carga horária letiva diminuiu desta disciplina, logo inevitavelmente tivemos que assumir horas na SE.

A entrevista que se segue teve lugar na SE da Escola HBG, no Funchal, no dia 11 de abril de 2013, pelas 15h com a duração de 12 minutos. O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### **ENTREVISTA AO PROFESSOR D:**

**E:** Foste a primeira docente a ser selecionada para a entrevista, pois tens catorze tempos no teu horário na SE. Como foste implicada na SE?



**D:** Estou aqui por doença. Não posso ter turmas na componente letiva, daí que tenha sido remetida para a SE. Foi-me dado a escolher a SE ou o Ateliê de Animação, mas optei logo pela SE.

**E:** Ora essas horas permitem-te com certeza ter uma perceção clara do *modus operandi* da SE.

Diz-se no projeto educativo de escola, a propósito da SE, que pode ser uma estratégia para combater o insucesso escolar. O que pensas sobre este objetivo?

**D:** Não, não. A SE é solicitada sobretudo pelos alunos da parte da manhã, têm melhores notas, são os melhores alunos e vão à SE, sobretudo depois do turno da manhã, pelas 2 até às 3 horas para fazerem os trabalhos de casa, tirarem dúvidas, enfim...

**E:** Notas que há alunos assíduos à SE?

**D:** Sim, vários...

**E:** Apercebes-te de alguma evolução nesses alunos, por exemplo a nível académico?

**D:** Há uma grande evolução dos alunos que vêm regularmente. Eu vejo que há alunos que vêm à SE para apoio nas disciplinas curriculares como procuram carinho, conversas, que lhes falta em casa e recorrem à SE para falar.

**E:** A partir dos registos das atividades realizadas na SE, nota-se que os alunos realizam sobretudo, a nível de disciplinas de estudo, exercícios de matemática, português, inglês, ciências, físico-química, geografia... e analisando o corpo docente destacado para a SE não há professores da área da matemática, ciências, físico-químicas. Como conseguem ultrapassar esta ausência?

**D:** Bom, é uma grande falha não haver professores de matemática e, muitas vezes encaminhamos para o laboratório de matemática “Mathlab”, mas está fechado e os alunos regressam para a SE. O que acontece é que os professores destacados na SE acompanham os alunos dentro dos seus conhecimentos e até muitas vezes atrevem-se a entrar em conteúdos que não estão habilitados, mas fazem o que podem.

**E:** Que fatores destacarias, na tua opinião, que dificultam os objetivos da SE?

**D:** Os recursos materiais. Ficam aquém das necessidades. Temos que requisitar muitas vezes dicionários e gramáticas à Biblioteca.

**E:** E o facto de haver um computador com Internet?

**D:** Não chega em computador com Net! Também não chegam dois computadores e até alguém estava a trabalhar e um deles desligou-se.

**E:** Parece-te que a SE tem um impacto positivo no insucesso escolar?

**D:** Não, de maneira nenhuma. Na minha opinião ela está criada para aqueles que já têm sucesso.

**E:** Que recomendações farias para a SE ou deveria continuar nos moldes atuais?

**D:** A SE deverá continuar, mas principalmente os diretores de turma deverão encaminhar os alunos para a SE, , porque há muitos dos nossos colegas que julgam que a SE funciona ainda para preenchimento de horários e, por isso, têm a ideia que não fazemos nada para a melhoria do estudo.

**E:** Há outras recomendações que sugeres?

**D:** Sim. O critério para o recrutamento para a SE deveria passar pelo perfil do professor e, ainda, faltam professores da área da matemática, das ciências, físico-química, portanto, apostar nessas áreas. É necessário adquirir manuais bem como gramáticas e dicionários atualizados. Por outro lado, é urgente mais computadores, dois como temos não chega, e ligados à Net, pois só temos um com Internet.

A entrevista que se segue teve lugar na SE da Escola HBG, no Funchal, no dia 16 de abril de 2013, pelas 11h com a duração de 19 minutos. O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### ENTREVISTA AO PROFESSOR E:

**E:** Como se processou o recrutamento para a SE?

**E:** Ora bem, primeiro que tudo, eu não sou cá da escola e, como tal, fui a última a ser colocada. Portanto, fui a última a ficar com o horário. O ano passado estive com problemas sérios de saúde e...acharam melhor, este ano, dar-me uma turma e...Ateliê e SE. Atendendo a que no Ateliê havia horas com excesso de professores, o meu horário foi revisto e, como na SE, há sempre necessidade de professores, então no conselho executivo ajustaram o horário.

**E:** Houve alguma orientação para a SE?

**E:** Houve sim. No início tanto no Ateliê como na SE tivemos uma reunião com a coordenadora para dizer como a SE funciona, quais os objetivos daquela sala para que todos fiquem a saber o porquê daquela Sala, para quê que está direcionada, porque há sempre colegas nossos que são novos naquela Sala. Quem já estava no ano anterior é claro que já reconhece e relembra. Aliás o regimento da SE tem a regulamentação toda e é só para verificar.

**E:** Quando se fala nos objetivos da SE, faz parte desse “corpus” o insucesso escolar, ou melhor, foca-se o insucesso escolar?

**E:** Eu penso que em primeira mão, sim. E depois há aqueles que vão com vontade. Há diretores de turma que encaminham os seus alunos para lá, pensando combater o insucesso escolar. Deixam umas fichas de registo no dossiê de presenças da SE e depois passam para as levar e analisar. Por aquilo que nós vemos aqueles que vão de livre e espontânea vontade trabalham e dos outros que são quase “obrigados” pelo diretor de turma, porque têm as tais fichas lá na SE, não querem trabalhar. O diretor de turma realmente põe a ficha de frequência dos seus alunos em resultado do que foi decidido em conselho de turma e se considerou mais apropriado ao aluno. Nós, na SE, tentamos fazer o nosso melhor. Eu, pessoalmente, sou da área de Letras, não me meto na área de ciências, embora, às vezes, basta explicitar as questões aos alunos. Há também alunos que vão à SE fazer trabalhos de grupo, por exemplo cartazes, e, nós, ajudamos na elaboração dos mesmos.

**E:** Que atitudes têm esses alunos que são quase “forçados” pelo diretor de turma a frequentar a SE e, pelo que já apontaste, muitos sentem-se “obrigados”?

**E:** Se há uns que vêm porque são obrigados, há outros que até não aparecem e daqueles que aparecem vêm, muitas vezes, contrariados e é preciso persuadi-los, levá-los a bem, é preciso muita diplomacia até começarem a trabalhar, levando quinze a vinte minutos.

**E:** Esse arranque moroso desses alunos para o trabalho é repetitivo?

**E:** É...infelizmente é...Sempre que chegam à SE é complicado. Eles pensam nos outros colegas que não estão lá e a motivação já é pouca e...como é que eu digo...o grau de revolta é patente. É preciso fingirmos que não estamos a perceber o que aparentam e dizemos “Então, que trabalhos de casa tem hoje?” “Não tem trabalhos de casa, lembre-se bem...”. Há outros que chegam e daí a cinco minutos perguntam “que horas são?”, não estão minimamente interessados. Vêm porque têm a ficha lá e têm o diretor de turma e o encarregado de educação.

**E:** Acabam por fazer os trabalhos?

**E:** Fazem. No meu caso, eu tento sempre pegar em algo, se não tiverem trabalho de casa, têm algo para estudar...e pergunto-lhes “Que disciplinas tem hoje?” Eles respondem “Não sei”. Eu, então, digo-lhes “Vou ao computador consultar o vosso horário no *site* da HBG”. Aí eles cedem e dizem as disciplinas e vamos aos cadernos. No meu caso, puxo pela minha disciplina se vier a propósito e, se for outra disciplina, tento ver em que posso ajudar.

**E:** Estando no turno da manhã na SE, acompanhas os alunos da tarde que afluem a esta iniciativa pela manhã?

**E:** Sim, vêm alunos da tarde, mas os alunos com maior insucesso não vão à SE.

**E:** Qual a tua opinião sobre essas fichas de participação que os diretores de turma deixam no dossiê de comparência à SE?

**E:** Acho bem, porque o diretor de turma já tem informação se o aluno aparece, que atividades realiza e até de que horas a que horas esteve na SE. Está lá tudo...

**E:** Do levantamento da frequência da SE, nota-se claramente que a grande afluência é dos alunos do turno da manhã depois de feita a correlação com as respetivas avaliações, sabe-se que são alunos com sucesso académico. A SE está a ser mais frequentada por estes alunos com sucesso?

**E:** Sim, mas nem todos vão de quatro e cinco. Há muitos alunos com níveis três fracos e falta-lhes métodos de estudo e tentamos incutir isso neles e até depois conseguem passar de três para quatro e vêm dizer-nos e, claro, nós ficamos satisfeitas e dizemos-lhes “Já viu, se estudar todos os dias um bocadinho, resulta”. Chamamos à atenção para não estudar na véspera...

**E:** Que ideia tens sobre os alunos assíduos à SE em termos de sucesso escolar?

**E:** Nota-se que melhoram, sem dúvida.

**E:** Da tua experiência na SE, que fatores que facilitam e que dificultam os objetivos deste projeto?

**E:** Uma coisa que reparei o ano passado: não colocar professores de educação física, porque ficam sentados no seu lugar e não se dirigem aos alunos, limitam-se a registar a presença no dossiê da SE. Julgo que os adequados são de português, línguas, matemática não, porque têm o “Mathlab”, mas as ciências, a físico-química...portanto, uma diversidade de disciplinas é muito benéfico. Portanto, à exceção da matemática, deveria haver professores das disciplinas de estudo. Aconteceu, por exemplo, uma aluna que tinha dúvidas a físico-

química e recorri a uma colega desta disciplina na sala de professores e ela disponibilizou-se. Também já tive de recorrer ao conselho executivo para outras dúvidas a ciências. Por outro lado, o facto de não haver impressora, aliás tive de tirá-la, porque os alunos quando a viam, pensavam que podiam imprimir e ficavam desiludidos.

**E:** E manuais?

**E:** Sim. Faltam manuais sobretudo do 3º ciclo, porque este ano aquela Sala está mais virada para o 3º ciclo, pois o 2º ciclo tem apoio na sala de aula. Confesso que continuam a frequentar muitos alunos do 2º ciclo, mais até do que do 3º ciclo, porque na SE podemos ter mais professores e podem recorrer ao apoio de várias disciplinas.

**E:** Na tua opinião, que sugestões apontarias para a SE?

**E:** A SE continuar a incutir métodos de estudo que ajudam muito no progresso do aluno. Temos muitos alunos na SE, mais de mil por período e eles viriam até se nos intervalos estivesse aberta. Outra sugestão é que precisamos de manuais. Pedir aos delegados de disciplina que nos cedam manuais para nos orientarmos. Por último, cuidado na seleção dos professores. O perfil para a SE é importante, não quer dizer que uns são melhores que os outros- é uma questão de saber lidar com alguns alunos...

A entrevista que se segue teve lugar na sala de professores da escola HBG, no Funchal, no dia 3 de maio de 2013, pelas 17h com a duração de 25 minutos. O tema da entrevista foi sobre a eficácia e o impacto da SE no sucesso escolar desta Escola. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos e foi gravada no sistema áudio e transcrita integralmente, com a autorização prévia do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

#### ENTREVISTA AO PROFESSOR F:

**E:** A SE iniciou-se em 2009, quando já estava no término do seu mandato anterior e a colega assumiu novamente o cargo neste novo mandato e a SE manteve-se. É um projeto deste mandato?

**F:** Efetivamente já tínhamos a SE na outra escola, não tanto com tanta visibilidade. Agora, todos os cargos, todos os projetos são feitos para um mandato. Até porque, quando as pessoas apresentam a sua candidatura, apresentam um programa de ação e esse programa contempla tudo aquilo que se propõe fazer durante aquele período que exerce a sua liderança, porque, depois, claro, a liderança pode ou ser substituída ou manter-se a mesma. E pode-se achar que se deve substituir uns projetos por outros, e isto porque, se entretanto, na avaliação do projeto. No fim dos anos letivos, avaliamos a continuidade dos projetos. E, na verdade, a SE tem tido muita frequência. E, na verdade, a SE e o “Mahtlab” têm tido muita frequência pelos alunos. É uma aposta ganha. E o que acontece é que nós achamos e até porque os exames de Língua Portuguesa e Matemática continuam e a escola tem a preocupação com essas duas disciplinas, não quer dizer que as outras não sejam interessantes, mas português e matemática vão a exame. Assim, o 6º e o 9º anos devem frequentar, mas não só. Este ano fizemos uma modalidade diferente para o 2º ciclo que foi implementada no currículo dos alunos. A escola dá cinco horas de apoio semanalmente combinados com o conselho de turma e com o encarregado de educação. Estes alunos só

frequentam a SE ou pela ausência do professor ou outra situação diferente. Enquanto com a SE é um espaço onde os alunos se dirigem voluntariamente.

**E:** Tendo o cargo de responsabilidade e assumindo a coordenação, nesta Escola, dos horários dos professores, e, sabendo que a SE implica a presença de dois atores principais no contexto escolar: aluno e professor e que pode implicar uma orientação individualizada. Portanto, destacaria o perfil do professor tão referenciado na literatura especializada atual. Que critério tem para o recrutamento do corpo docente para a SE?

**F:** Bom, a SE é um projeto como os outros que vêm a seguir, em termos de colocação, depois de ter distribuído a componente letiva. Sabemos que este projeto como outros é importante para o sucesso educativo da escola. Nós não fazemos exatamente uma seleção criteriosa para os projetos. É claro que é preciso ter em atenção o perfil do professor, há professores que se adequam à tal orientação individualizada da SE e há outros que se adequam ao Ateliê de Animação, ao “Reciclart”, ao “Expressart”. Realmente, não escolhemos propriamente as pessoas para este ou aquele projeto, o que nos move essencialmente são as horas que têm de ser distribuídas. E, quando não temos professores para a SE, temos de pedir à Secretaria de Educação e também não conhecemos quem eles enviam, portanto, pode acontecer esta situação e os professores da SE ficam além da nossa seleção.

**E:** A propósito do êxito em termos de frequência da SE que já foi focado por si anteriormente e, depois de se fazer o levantamento dos alunos e a respetiva avaliação dos frequentadores, nota-se que são na sua esmagadora maioria alunos com um acentuado sucesso escolar. Que leitura faz deste facto?

**F:** É uma situação que me tem desagradado. Bem, as escolas oferecem tantos projetos e, na maior parte das vezes, há alunos que não aproveitam, sobretudo aqueles oriundos de famílias desestruturadas e que não têm acompanhamento. São precisamente aqueles que não frequentam estes projetos. Nota-se um desequilíbrio social entre as famílias carenciadas e as famílias não carenciadas. Aquelas famílias que têm mais consciência, que são mais responsáveis, na verdade, são aquelas que são mais esclarecidas e, quanto às outras, os alunos não aproveitam estes projetos que a escola lhes oferece. E, muitas vezes, também acontece procurarem explicadores fora da escola, passo a expressão, e não aproveitam os recursos da escola.

Aquilo que a escola dá, eu acho até que dá em demasia, passo a expressão, porque realmente os pais não aproveitam. Criou-se a ideia que os filhos das famílias necessitavam de acompanhamento, evitando que andassem em espaços menos bons, que estivessem afastados das drogas, do álcool, o que acontece é que essas crianças não têm motivação nenhuma para a escola.

**E:** A escola terá algum papel na motivação?

**F:** A escola tem também de exercer motivação. Eu considero, tendo em conta a minha experiência e as leituras feitas de alguns autores que há duas motivações: intrínseca e extrínseca. Agora, estes alunos que não são orientados em casa e muitas vezes são indisciplinados têm motivação que não tem nada a ver com a escola. Antigamente, ainda havia aqueles alunos que gostavam de jogar à bola e não gostavam de ir às aulas. Hoje em dia não. Nem querem jogar à bola, nem vão a projetos. Há aqui qualquer coisa que eu acho que temos de mudar. Ou obriga-se à frequência destes projetos como certos colégios fazem ou estes projetos são uma falácia. Estes projetos não surtem o efeito que o Ministério de Educação propõe. E, afinal, o sucesso escolar das famílias carenciadas é ainda maior que há anos atrás. Há cada vez mais um fosso.

**E:** Atendendo a que a SE pode constituir uma estratégia para o sucesso escolar e colmatar o insucesso, tal como vem apontado no projeto educativo da escola, há diretores de turma que encaminham os seus alunos com insucesso, colocando uma ficha de registo de frequência, de atividades desenvolvidas e do horário para cada um deles. Também das entrevistas realizadas aos professores da SE, apurou-se que muitos desses alunos não querem trabalhar, sendo muito complicado motivá-los. Que pensa sobre esta situação?

**F:** Eu penso que essa motivação não é da responsabilidade da escola, não é. Porque a escola tem muitas ofertas de enriquecimento curricular. Agora, eu acho que as próprias famílias têm de ter outra responsabilidade: que os seus filhos fiquem na escola, aproveitem estes projetos para melhorarem o aproveitamento. Essa sensibilização aos pais é que terá que ser feita fora da escola, não sei...ou pelas assistentes sociais ou por alguém do conselho familiar. Por exemplo, a escola, desde há uns anos, tem vindo a proporcionar formação parental quatro vezes ao ano, à terça-feira, às dezoito e trinta. O que se nota é que ano para ano vêm menos Encarregados de Educação e aqueles que vêm são sempre os mesmos. E são formações esclarecedoras, que vão ao encontro das dificuldades que os pais têm e o que se nota é que as pessoas não vêm! Não há essa cultura dos encarregados de educação virem à escola, não há cultura dos encarregados de educação. Conjugue esforços com a escola para que o seu educando tenha realmente sucesso! Claro que há uma minoria, mas essa minoria são os pais interessados. Tem-se seguido uma política em que as pessoas não fazem esforço, é tudo dado - a casa...Uma política de “mão estendida” passo a expressão, não há um crescimento individual, não há, como é que eu digo, ambição, não há projeto de vida. E isto é...é... angustiante...Agora, aqueles alunos com mais dificuldades a nível de motivação para o estudo, estão mais motivados para o desporto escolar e não são todos! São só alguns. Portanto, tudo o que remete para o estudar é desmotivante para esses alunos. E porquê? Porque o conhecimento ficou alargado, digamos assim, e os alunos quase que nem precisam de procurar, aliás, é uma procura, mas é fácil. Na minha altura, teríamos que nos esforçar para...agora não! Procuram no computador e têm a informação toda. É preciso haver esforço mental, a tal motivação intrínseca, vontade de...O que acontece é que também as famílias não têm a tal vontade, tudo o que têm foi-lhes dado pelo Estado. Ao fim ao cabo, a informação que necessitam é um bem, mas não a procuram. Não há ambição, não há projeto, têm de se questionar: “O que é que se faz aqui?” Não é?... Portanto, falta o tal projeto de vida, é preciso alavancar...Eu acho até que a escola pública, digo escola pública porque é a que conheço mais, tem de mudar, porque a internet veio alterar tudo isto. Para os alunos, uma manhã inteira ficar na sala de aula a trabalhar já não faz muito sentido. Eu acho que há um desfasamento muito grande entre o tipo de escola hoje e o mundo lá fora.

**E:** Está a referir-se às “Escolas do Futuro” - tema que está na ordem do dia?

**F:** Exatamente. A escola hoje não acompanha a nível de métodos, embora, hoje em dia, já tenhamos ferramentas como os quadros interativos. Quando eu vejo alunos com o seu *Ipad* e basta carregar num botão e já têm toda a informação. Habitados com essa facilidade, é complicado a escola de hoje.

**E:** A SE terá a ver com a “Escola do Futuro” em que o professor é um orientador, facilitador, onde há Internet...

**F:** Sim, mas a Sala de Estudo é um projeto de enriquecimento curricular não em termos de contexto sala de aula, lecionação. A nível de projetos, realmente, os alunos estão mais à vontade e é por isso que aderem muitos deles.

**E:** Do levantamento das atividades realizadas pelos alunos na SE destacam-se a realização de trabalhos em grupo, estudo de conteúdos disciplinares, evidenciando-se o português, a matemática, ciências naturais, físico-química, geografia. Conseguiu-se apurar a partir das entrevistas aos professores da SE que se torna um problema

a falta de professores de matemática. Sabe-se que há o “Mathlab” onde os alunos se deslocam para apoio a matemática, todavia, de acordo com alguns dos referidos professores entrevistados, os alunos que apresentam dúvidas a matemática são até reencaminhados para o “Mathlab” e confrontam-se frequentemente com a porta fechada. Um vez que é uma disciplina nuclear, a SE poderia contribuir com este apoio?

**F:** É verdade, é verdade. Porque na requisição de professores este ano foi diferente. Como havia contenção, foi preciso muito cuidado com a distribuição, porque não poderia haver professores com horários zero. E isto dificultou um pouco. Antes acontecia que podíamos pôr um professor de matemática no “Mathlab” e que tinha uma turma ou duas. Os professores de matemática começaram também com um dia em que têm formação. O tempo letivo de matemática também aumentou. Agora se calhar não se nota o peso que o “Mathlab” tinha, agora ainda tem... Como estamos sujeitos a um cumprimento de um global de crédito de horas, isso também dificulta-nos. Quero dizer, embora tenhamos que exceder o crédito, tudo o que temos em horas a mais estão perfeitamente justificadas.

**E:** Já abordou o fator “motivação - extrínseca e intrínseca”, fundamental para o sucesso escolar. Poderá o diretor de turma desempenhar um papel importante nesse âmbito?

**F:** Tem...tem. Só que muitas vezes os encarregados de educação desses alunos com falta de motivação para a escola não vêm à escola, mesmo quando convocados. É um problema com que nós nos debatemos. E não é só por causa da crise, já antes não vinham.

**E:** Na qualidade de presidente de um escola que se quer “aprendente”, “reflexiva”, monitoriza os projetos em curso. Uma vez que este projeto estará vigente pelo menos até ao ano letivo de 2013-2014, ano em que termina o vosso mandato em curso, há intenções em reformular o *modus operandi* atual da SE?

**E:** Bem, em todos os mandatos tentamos que haja mudança, isto é, “lavar a cara” e se calhar vamos mudar...não sei...mas podíamos fazer isso, não sei. Eu acho que a SE é direcionada para o sucesso, na vertente de um ensino mais individualizado, penso que é mais correto. Portanto...essencialmente nestes dois aspetos. Esta SE não pode ser lúdica. Agora a SE e o laboratório de matemática deverão ter uma continuidade. A SE não pode nunca ter um carácter muito lúdico pelo menos enquanto as provas finais. Quando se fala em aprendizagem, enriquecimento de aprendizagem através de projetos, quero dizer, eu penso que é um contexto que já não está na ordem do dia. Houve algumas políticas que promoveram essas situações, só que, agora, estamos um pouco a recuar. Porque este facilitismo da aprendizagem também não deu resultado. Daí a implementação dos exames, uma forma de testar esses conhecimentos...não sei...

## ANEXO IV

### ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema: Eficácia e impacto da Sala de Estudo no sucesso escolar da Escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
1-Recrutamento para a SE	Saúde	“Estou aqui por doença. Não posso ter turmas na componente letiva, daí que tenha sido remetida para a SE”
	Preenchimento de horário	<p>“Só tomei conhecimento que tinha tempos na SE, quando recebi o meu horário no início do ano letivo e já vinha com as horas atribuídas para a SE”</p> <p>“Realmente não escolhemos propriamente as pessoas para este ou aquele projeto, o que nos move essencialmente são as horas que têm de ser distribuídas”</p>

2-Perceção da frequência dos alunos à SE	Alunos com insucesso marcante não frequentam a SE	“(…)mas os alunos com maior insucesso não vão à SE”
	Alunos do turno da tarde têm fraca frequência à SE	“Constatamos que os [alunos] da tarde frequentam menos a SE, são mais desligados destes assuntos da aprendizagem”
	Alunos do turno da manhã frequentam a SE	<p>“O que nós vemos é que no registo das presenças dos alunos é que é preferencialmente frequentada pelos alunos do turno da manhã que à partida têm já sucesso.”</p> <p>“Nota-se que não é imposto, têm mesmo aquele gosto de fazer os trabalhos(…)”</p>
	Alunos com sucesso frequentam a SE	“A SE é solicitada pelos alunos [que] (...) têm melhores notas, são os melhores alunos” “Ela [SE] está criada para aqueles que têm sucesso”



	Horário de maior frequência à SE	“A SE é solicitada sobretudo (...) depois do turno da manhã até às três horas”
--	----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

3-Percepção sobre as causas da não frequência à SE dos alunos com insucesso	Desestruturação das famílias dos alunos com insucesso escolar	“(...) há alunos que não aproveitam [a SE] sobretudo aqueles oriundos de famílias desestruturadas e que não têm acompanhamento”  “(...)estes alunos não são orientados em casa(...)”
	Desequilíbrio socioeconómico	“Nota-se um desequilíbrio social entre as famílias carenciadas e as famílias não carenciadas”
	Falta de motivação dos alunos	“Criou-se a ideia que os filhos das famílias necessitam de acompanhamento, evitando que andassem em espaços menos bons(...) o que acontece é que essas crianças não têm motivação nenhuma para a escola”.  “A escola atual não satisfaz as características dos alunos de hoje em dia...”

4-Percepção do papel da SE no sucesso escolar dos alunos	Orientação nos trabalhos escolares	“Tentamos [professores] orientar os alunos na realização dos trabalhos”  “Há também alunos que vão à SE fazer trabalhos de grupo, por exemplo cartazes, e, nós, ajudamos na elaboração dos mesmos”
	Esclarecimento de dúvidas	“(...)tirarmos [professores] dúvidas [aos alunos]”.
	Interpretação das questões dos trabalhos escolares	“(...) [os professores ajudam] sobretudo na interpretação das questões. Não lhes fazemos os trabalhos escolares, mas ajudamos a interpretar. Eles até muitas vezes sabem a matéria, não sabem é interpretar”.

	Horário ajustado ao horário escolar dos alunos	“O que facilita, na verdade, eu acho que há facilidade no horário disponível aos alunos que abrange ambos os turnos.”
--	------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5-Fatores que facilitam o alcance do objetivo da SE: sucesso escolar	Formação acadêmica variada dos professores da SE	“(…) o facto de vários professores de várias disciplinas estarem destacados para a SE como: português, inglês, francês, geografia.”
	Recursos materiais convencionais (manuais, dicionários e gramáticas) e TIC’S (computadores e Internet)	“Temos dois computadores, o que é ótimo para a pesquisa”
	Estratégias de acompanhamento pedagógico	“(…) a SE ajuda ao apoio individualizado(…)”. “É essencial a SE, pois há pais que não têm formação para dar explicações [aos seus educandos] e a SE vem colmatar essa falha”.

6-Fatores que dificultam o alcance do objetivo da SE: sucesso escolar	Ausência e/ou escassez de recursos materiais: falta de alguns manuais, gramáticas e dicionários atualizados; mais computadores e impressora	“Os recursos materiais ficam aquém das necessidades. Temos que requisitar muitas vezes dicionários e gramáticas à Biblioteca”. “Faltam manuais sobretudo do 3º ciclo” “(…) pois acontece que os alunos pedem alguns manuais para estudarem mas nós não temos”. “(…) o facto de não ter impressora, atualmente, porque avariou(…)”. “Não chega um computador com <i>Net</i> ! Também não chegam dois computadores”.
	Ausência ou escassez de recursos humanos: professores de físico-química, ciências e matemática.	Faltam professores da área de matemática, das ciências, físico-química (…) “Eu pessoalmente, sou da área de Letras, não me meto na área de ciências, embora, às vezes, basta explicar as questões aos alunos”.

7-Percepção do impacto da SE no sucesso escolar dos alunos a longo prazo	Organização de estudo pelos alunos	“Pretende-se combater assim o insucesso escolar, inculcando-lhes métodos de estudo” “(...)organizam-se”. “(...) e falta-lhes métodos de estudo e tentamos inculcar isso neles e até depois conseguem passar de três para quatro(...)”.
	Revisão dos conteúdos programáticos escolares pelos alunos  Melhoria das avaliações sumativas dos alunos	“Nota-se a longo prazo que (...) [os alunos] têm por sistema rever o que foi dado no dia”.  “(...)os alunos ganham mais hábitos de trabalho (...)”. “Nota-se que [os alunos] ganham mais hábitos de trabalho (...)”  “Nota-se que [os alunos] melhoram [as suas notas], sem dúvida”. “Há uma grande evolução dos alunos”.  Sabemos que este projeto (...) é importante para o sucesso educativo da escola”

	Perfil do docente adequado ao ensino individualizado	“O critério para o recrutamento da SE deveria passar pelo perfil do professor” “(...) não quero dizer que uns [professores] são melhores que outros – é uma questão de saber lidar com alguns alunos...”
	Inclusão de docentes nas áreas: físico-químicas, ciências, matemática	“[os alunos] vêm muitas vezes, contrariados e é preciso persuadi-los, levá-los a bem, é preciso muita diplomacia até começarmos a trabalhar”.  “Faltam professores da área de matemática, das ciências, físico-químicas”.  “(...) na SE podemos ter mais professores [de outras disciplinas] e [os alunos] podem recorrer ao apoio de várias disciplinas”.

8-Sugestões para a manutenção da SE	Aquisição de manuais, gramáticas e dicionários atualizados	“(...)é necessário adquirir manuais bem como gramáticas e dicionários atualizados. Por outro lado, é urgente mais computadores, dois como temos não chega, e ligados à Net, pois só temos um com Internet”.
	Apetrechamento dos materiais informáticos: mais computadores e impressora	“Também deveriam colocar mais computadores e com Net e uma impressora”
	Divulgação e sensibilização dos agentes educativos (diretor de turma, pais) para esta iniciativa	<p>“(...) os alunos com insucesso não frequentam se não forem encaminhados pelo diretor de turma, uma vez que eles não estão dispostos. Por isso deve haver maior sensibilidade do diretor de turma. Por outro lado, o diretor de turma também deveria alertar os encarregados de educação para a SE que pode ajudar naquelas disciplinas em que os seus educandos têm maior dificuldade. Seria ótimo!”.</p> <p>“(...) os diretores de turma deverão encaminhar os alunos para a SE, porque há muitos colegas que julgam que a SE funciona ainda para preenchimento de horários e, por isso, têm a ideia que não fazemos nada para a melhoria do estudo”.</p> <p>“Eu acho que a SE é direcionada para o sucesso, na vertente de um ensino individualizado, penso que é correto...essencialmente nestes dois aspetos”</p> <p>“Agora a SE deve ter continuidade”</p>